



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Maria Catarina
Canhoto Martins**

**Supervisão Colaborativa para uma Educação
Inclusiva: um Estudo com Professores do Ensino
Regular**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Maria Catarina
Canhoto Martins**

**Supervisão Colaborativa para uma Educação
Inclusiva: um Estudo com Professores do Ensino
Regular**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação - Ramo Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Carlota Fernandes Tomaz e Doutora Paula Coelho Santos, Professoras Auxiliares do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho:

À minha mãe que me encorajou e apoiou sempre nos momentos mais difíceis, cuja memória me dá alento a levar a termo esta tarefa.

Aos meus filhos, noras e neta Matilde que me apoiaram, inspiraram e suportaram a minha ausência.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Herminia Deulonder Correia Amado Laurel
Professora Catedrática, Universidade de Aveiro

vogais

Prof.^a Doutora Maria do Céu Neves Roldão
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém

Prof.^a Doutora Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira
Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José António Marques Morgado
Professor Auxiliar, Instituto Superior de Psicologia aplicada, Instituto Universitário

Prof.^a Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (coorientadora)

agradecimentos

Às minhas orientadoras, Doutora Carlota Fernandes Tomaz e Doutora Paula Coelho Santos, pela sua confiança, apoio e incentivo ao longo de todo o percurso, pela dedicação pessoal e profissional, pelo rigor com que sempre agiram, bem como pelo contributo prestado na construção do conhecimento.

Um reconhecimento muito especial à equipa de professores que comigo tem colaborado e que tornou possível a concretização de um sonho há muito alimentado.

Ao diretor do Colégio Bissaya Barreto pelo apoio, confiança e colaboração demonstrados, tornando possível o desenvolvimento do processo de investigação.

Ao Centro de Formação da Fundação Bissaya Barreto que acolheu a proposta de formação, providenciou a sua acreditação e facilitou o seu desenvolvimento.

palavras-chave

Educação inclusiva, colaboração, supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional.

resumo

Este trabalho, desenvolvido por uma professora de educação especial no contexto onde exerce funções, resultou da vontade de aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas de trabalho entre os professores do Ensino Regular e entre estes e o professor de Educação Especial. Desta forma elaborámos um projeto de investigação com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre estas dinâmicas, no âmbito de uma oficina de formação, dinamizada pela investigadora, realizada no contexto de trabalho dos participantes.

Neste âmbito, foi proporcionado um conjunto de experiências vivenciadas em conjunto, procurando contribuir para novas perspetivas teóricas sobre o conhecimento, bem como o envolvimento dos participantes em situações empíricas que lhes permitissem aplicar esses conhecimentos na resolução de problemas concretos emergentes no seu contexto de trabalho. A estratégia formativa baseou-se na colaboração como factor de desenvolvimento e de aprendizagem, surgindo como relevante e necessário o envolvimento dos formandos em processos de investigação da própria prática.

A formação, na modalidade de Oficina, foi promovida através do Centro de Formação da Instituição onde a escola, um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, se integra. Neste âmbito foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e envolveu dezasseis professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A formação desenvolveu-se em duas fases - a primeira fase, constituída por 4 sessões, teve lugar entre maio e julho de 2011, e a segunda fase, igualmente constituída por 4 sessões, teve lugar de setembro a novembro de 2011, num total de 25 horas presenciais e 25 horas não presenciais.

Trata-se de um estudo com uma dupla intencionalidade – formativa e investigativa – no qual se procura compreender (i) a relação entre as estratégias de formação e supervisão promovidas pela professora de educação especial e o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os participantes (ii) e o impacto dessas dinâmicas no desenvolvimento profissional e nas suas práticas, tendo em vista a promoção de uma educação inclusiva. Configura-se como estudo de caso, na variante de multicaso apresentando, ainda, algumas características de investigação-ação. No âmbito deste estudo, utilizámos um conjunto diverso e complementar de procedimentos investigativos, nomeadamente, o inquérito por questionário aplicado a todos os participantes no início e no fim da oficina de formação; o inquérito por questionário de avaliação das sessões, tendo por base os objetivos do estudo; a entrevista semi-estruturada, realizada a quatro docentes do 1º CEB que constituem os subcasos e o *portfolio* reflexivo individual dos mesmos, os quais se constituem como estratégia de formação e de investigação.

Recorreu-se, ainda, como fontes de informação secundária, ao *Teaching portfolio* do investigador, às videograções das sessões de formação, aos registos em vídeo de alguns episódios relativos à intervenção dos formandos em sala de aula e aos projetos de investigação-ação, bem como aos dados recolhidos na entrevista dirigida ao Diretor do estabelecimento de educação e ensino, depois de concluído o programa de formação.

Os resultados da análise parecem evidenciar a existência de dinâmicas colaborativas e um clima de inter-ajuda que caracterizou a interação ocorrida na formação, em torno de casos concretos, os quais tiveram um impacto significativo sobre o pensamento e a prática dos participantes. Todo o processo desenvolvido parece ter dado lugar à partilha de saberes e à procura conjunta de soluções para os problemas, tendo contribuído para que os professores passassem a ser mais interventivos, evidenciando novas aprendizagens e uma maior consciencialização do conceito de educação para todos e do que esta implica. Os resultados parecem ainda revelar o desenvolvimento de uma parceria estratégica entre os professores do ensino regular e a professora de educação especial, a qual passou a ser aceite como uma pessoa que pode ajudar a encontrar soluções para os problemas que surgem na sala de aula, de forma a garantir a inclusão de todos os alunos e não apenas dos que têm necessidades educativas especiais

keywords

Inclusive education, Collaboration, Pedagogical supervision, Professional development.

abstract

The present work, developed by a special education teacher in her working context, resulted from the will to extend knowledge on the working dynamics among regular teachers and Special Education teachers.

Therefore we developed a research project in order to extend the understanding of these dynamics, as part of a training workshop. The research work was performed by the researcher and carried out in the working context of the participants.

In this context several living experiences were provided in group, trying to contribute to new theoretical knowledge perspectives, as well as to bond the participants in empirical situations which allowed them to valid such knowledge by solving practical problems emerging from their working context.

The training strategy was based on collaboration as a developing and learning factor, becoming relevant and necessary to involve teachers in the investigating processes of their own practice.

This study was intended to understand (i) the relationship between training and management strategies endorsed by the training teacher (a special education teacher) and the development of a dynamic collaborative work among participants (ii) as well as the impact of such dynamics on professional development and its practices, in order to promote an inclusive education.

The training, built up as a seminar, was promoted through the Training Centre of the Institution which the private school integrates. In this context it was qualified by the "Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua" (Scientific and Pedagogical Board of Continuing Education) and involved sixteen teachers of 1st, 2nd and 3rd cycles courses. The training was developed in two phases - the first phase was completed in 4 sessions and it took place between May and July 2011. The second phase, accomplished also in 4 sessions, took place from September to November 2011, in a total of 25 classroom hours and 25 non classroom hours.

This study has a double purpose - formative and analytical, configured as a case study, a multi-case study, with some action research characteristics. Within this study, we used a different but complementary set of investigative procedures, including a survey questionnaire completed by all participants at the beginning and end of the training seminar; a survey questionnaire evaluating the sessions, based on the study aims; a semi-structured interview, carried out by four teachers of the 1st Cycle, who are the subcases, and the individual reflective portfolio, which stand for a training and research strategy.

As secondary information sources we used the investigator Teaching portfolio, video recordings of the training sessions, video recordings of the teachers' interventions in the classroom and action research projects, as well as to collected data from an interview addressed to the private school principal after completing the training program.

The analysis of the results seems to point out to the existence of collaborative dynamics as well as a helping background. It also best describes the interaction occurred during the training, around concrete cases, which had a significant impact on the way of thinking and practice of the participants. The complete process seems to have given way to share knowledge, and to together find out solutions to problems. It contributed to the teachers to become more dynamic, highlighting new learning and increasing awareness on the education concept and all that it implies. The results seem to reveal even the development of a strategic partnership between regular teachers and the special education teacher, who turned to be accepted as a person who can help finding solutions to classroom problems, to ensure the inclusion of all students, and not just those who have special educational needs.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	v
ÍNDICE DE QUADROS	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS	v
LISTA DE ABREVIATURAS	v
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA	7
CAPÍTULO UM: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA	9
Introdução.....	9
1. Do conceito de educação inclusiva ao conceito de escola para todos.....	10
2. Um contexto de mudança.....	14
3. Os desafios atuais da escola.....	16
Conclusão.....	19
CAPÍTULO DOIS: A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	21
Introdução.....	21
1. A Formação de professores e a profissionalidade docente.....	22
2. Desenvolvimento profissional dos professores.....	31
2.1 Abordagens atuais e modelos de desenvolvimento profissional.....	35
3. Construção do conhecimento e aprendizagem.....	44
3.1 Conhecer, comunicar, aprender.....	44
3.2 A aprendizagem do professor enquanto adulto.....	48
3.3 Competências emocionais dos professores.....	57
4. A Formação contínua dos professores.....	61
4.1 Características da formação contínua.....	64
4.2 Formação reflexiva.....	67
4.3 A prática reflexiva e o papel da supervisão como garante da qualidade e desenvolvimento.....	70
4.4 A investigação-ação na formação reflexiva de professores.....	76
4.5 A prática reflexiva e a observação de aulas.....	83
Conclusão.....	85
CAPÍTULO TRÊS: SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO	87
Introdução.....	87
1. Supervisão – conceito e práticas.....	88
2. Colaboração, desenvolvimento e supervisão.....	94

3. A supervisão numa perspectiva colaborativa.....	98
3.1 Obstáculos à concretização do trabalho colaborativo na escola	102
3.2 A relevância das dinâmicas colaborativas como via para a conceção e operacionalização de uma educação inclusiva	104
3.3 Organização do processo de ensino e aprendizagem – aprendizagem colaborativa	108
3.4 A urgência da reflexão sobre as práticas no contexto de uma educação inclusiva.....	111
4. O desenvolvimento da escola como organização que aprende	115
Conclusão.....	120
PARTE II	123
ESTUDO EMPÍRICO	123
CAPÍTULO UM: DA FORMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO.....	125
Introdução.....	125
1. Projeto de investigação	125
1.1 O nascimento do projeto.....	125
1.2 O desenho do projeto	128
2. Projeto de Formação.....	129
2.1 Conceção do programa de Formação.....	129
2.2 Desenvolvimento do programa de Formação.....	143
Conclusão.....	150
CAPÍTULO DOIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	153
Introdução.....	153
1. Metodologia da investigação	153
1.1 Instrumentos de recolha de dados.....	157
1.1.1 Inquérito por questionário sobre as representações	159
1.1.2 Inquérito por questionário para avaliação das sessões de Formação	161
1.1.3 Portfolios reflexivos individuais	163
1.1.4 A entrevista semiestruturada.....	165
1.1.5 Fontes de informação secundária	167
1.2 Corpus de análise	168
1.3 Processo de tratamento dos dados recolhidos.....	169
2. Metodologia de análise	170
2.1 Abordagem qualitativa.....	170
2.2 Macro-categorias de análise.....	175
2.3 Percorso de formação	183
CAPÍTULO TRÊS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	185
Introdução.....	185

1. Apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários sobre as representações	185
1.1 Representações sobre educação inclusiva	186
1.2 Representações sobre trabalho colaborativo	192
1.3 Representações sobre supervisão.....	202
2. Apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários de avaliação das sessões de formação	213
2.1 Resultado do questionário realizado no final das sessões presenciais	214
3. Apresentação e análise dos dados das entrevistas realizadas aos formandos que constituem os subcasos	217
CAPÍTULO QUATRO: DA FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	227
Introdução.....	227
1. Percurso individual.....	228
1.1 Carolina	228
1.2 Mariana.....	235
1.3 Joana.....	243
1. 4 Rui	251
2. Pontos de aproximação e afastamento.....	256
2.1 Análise global das reflexões escritas	257
CAPÍTULO CINCO: INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	259
Introdução.....	259
1. Discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico.....	259
1.1 Educação inclusiva, escola de todos e para todos	259
1.1.1 Medidas promotoras de educação inclusiva.....	261
1.2 Trabalho colaborativo como instrumento de desenvolvimento.....	265
1.2.1 Medidas facilitadoras do trabalho colaborativo	266
1.2.2 Consequências do trabalho colaborativo.....	268
1.3 Supervisão numa perspetiva colaborativa, desenvolvimentista e transformadora	270
1.3.1 Contributos para melhorar o processo superviso	272
1.3.2 Contributos da supervisão para a prática dos professores	275
1.3.3 Contributo da supervisão colaborativa para uma educação inclusiva	276
2. A vivência colaborativa e o poder da colaboração	278
3. Supervisão e colaboração - contributo para o desenvolvimento.....	282
3.1 Representações dos formandos sobre o seu desenvolvimento profissional.....	282
3.2 Indicadores de desenvolvimento profissional nos participantes.....	286

CAPÍTULO SEIS: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, ORIENTAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES NO ESTUDO.....	291
Introdução.....	291
1. Conclusões finais.....	291
1.1 Resposta às questões de investigação	293
1.2 Constrangimentos da formação em contexto e condicionalismos para a prática do trabalho colaborativo na escola.....	298
1.2.1 Constrangimentos da formação em contexto	298
1.2.2 Aspectos que condicionam a prática do trabalho colaborativo na escola	300
1.3 Limitações do estudo e orientações para investigações futuras	302
2. Implicações do estudo.....	306
2.1 A relevância das dinâmicas colaborativas para os professores, para os alunos e para a escola	306
BIBLIOGRAFIA.....	315
ANEXOS	337
Anexo 1: Contextualização do programa de Formação.....	339
1.1 Calendarização geral do estudo empírico e recolha de dados.....	341
1.2 Sumários da fase I e II da Formação	347
1.3 Formulários para acreditação da Formação.....	365
1.4 Acreditação supervisão colaborativa para uma educação inclusiva.....	371
1.5 Poster de divulgação da formação.....	375
Anexo 2: Questionários.....	379
2.1 Questionário I.....	381
2.2 Questionário II	389
2.3 Questionário (dados de análise sobre as representações)	395
Anexo 3 - Fase I da Formação: registo das sessões.....	401
Anexo 4 - Fase II da Formação: registo das sessões.....	419
Anexo 5 - Avaliação das sessões presenciais pelos formandos.....	433
Anexo 6 - Subprojetos desenvolvidos pelos formandos	461
Anexo 7 - Textos das reflexões individuais.....	487
Anexo 8 - Entrevistas	523
8.1 Instrumento orientador	525
8.2 Transcrição das entrevistas.....	533
8.3 Dados de análise das entrevistas aos formandos	561
Anexo 9 - Sistema de categorias: quadro sistema de categorização.....	573
Anexo 10 - Declaração da Instituição	585

Índice de Figuras

Figura 1: Zona de desenvolvimento próximo	46
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1: Primeira e segunda etapas da Formação.....	134
Quadro 2: Operacionalização dos objetivos primeira etapa de Formação	137
Quadro 3: Operacionalização dos objetivos da segunda etapa da Formação	139
Quadro 4: Guião de Construção de Experiências	141
Quadro 5: Procedimentos prévios de preparação da Oficina de Formação	145
Quadro 6: Níveis de reflexão	174

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Representações sobre educação inclusiva.....	188
Gráfico 2: Medidas promotoras de educação inclusiva	191
Gráfico 3: Representações sobre trabalho colaborativo	193
Gráfico 4: Medidas facilitadoras do trabalho colaborativo	197
Gráfico 5: Consequências do trabalho colaborativo para os alunos	199
Gráfico 6: Consequências do trabalho colaborativo para os professores	200
Gráfico 7: Consequências do trabalho colaborativo para a escola	201
Gráfico 8: Representações sobre supervisão	204
Gráfico 9: Contributos para melhorar o processo supervisivo	208
Gráfico 10: Contributo da supervisão para a prática dos professores.....	210
Gráfico 11: Contributos da supervisão colaborativa para promoção de uma educação inclusiva	212
Gráfico 12: Níveis de reflexões.....	257

Lista de Abreviaturas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projeto Educativo de Escola

1º CEB - 1º ciclo do ensino básico

2º e 3º CEB – 2º e 3º ciclos do ensino básico

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

MQET - Melhoria da Qualidade da Educação para Todos

CCPFC - Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua

INTRODUÇÃO

IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

*É importante que utilizemos a competência que existe e que aprendamos uns com os outros de um modo mais eficaz
(Fullan e Hargreaves, 2001, p.31)*

A construção de uma sociedade inclusiva e a consequente necessidade da escola garantir a todos o direito social a uma educação de qualidade, vem colocar à própria escola novos desafios, particularmente se tivermos em consideração a diversidade da população que a mesma atende. A resposta a este desafio passa, necessariamente, pela mudança e inovação, de forma a garantir respostas educativas adequadas para todos os alunos. Esta realidade responsabiliza os professores de ensino regular pela implementação dessas respostas, implicando o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre estes, e entre estes e o professor de educação especial, com vista à procura, de forma partilhada, de soluções mais criativas para os problemas emergentes da prática. Com efeito, neste processo, o professor de educação especial, enquanto recurso humano da escola, assume também um papel relevante, nomeadamente na promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e na supervisão das mesmas, contribuindo para o desenvolvimento profissional, quer dos professores do ensino regular, quer de si próprio, e, consequentemente, para a melhoria da educação de todos.

Efetivamente, ao conhecermos as circunstâncias atuais da escola e a consequente complexidade dos fenómenos que aí emergem, que apelam a uma maior qualidade e eficácia, estamos conscientes das exigências feitas aos professores ao nível do seu desenvolvimento profissional contínuo, o qual pode ser potenciado pela vivência de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Na realidade, a perspetiva de escola para todos impõe uma reorientação dos esforços e dos recursos de forma a transformar as organizações em novas formas de trabalhar que apoiem atividades orientadas para o aperfeiçoamento (Ainscow, 1997). Desta forma impõe-se a criação de dinâmicas que incentivem os profissionais ao aperfeiçoamento, bem como a

uma visão mais clara dos objetivos, contribuindo para uma maior confiança e desejo de experimentar novas respostas para os problemas que surgem na sala de aula.

Emerge, assim, a necessidade de se criarem espaços de reflexão conjunta e de trabalho colaborativo onde os professores possam analisar e refletir sobre as suas práticas, encontrando soluções que permitam otimizar as potencialidades de cada aluno. Assim se compreende a relevância que assume no contexto Escola o desenvolvimento de projetos coletivos, promotores de dinâmicas colaborativas entre os professores, uma vez que, como apontam Ainscow, Porter e Wang (1997), se constituem como vias para a concepção e operacionalização de uma educação inclusiva com reflexos na transformação do próprio contexto educativo, condição essencial à melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Neste âmbito, ressalta a importância da formação contínua em contexto, como estratégia privilegiada que visa a criação de formas mais significativas de colaboração e de promoção de desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para que se sintam mais confiantes nas suas tomadas de decisão, e assim melhor apoiarem as aprendizagens dos alunos.

Tendo por base este enquadramento, bem como o percurso realizado ao longo da nossa atividade profissional como professora de educação especial, surgiu em nós o desejo de desenvolver um projeto de investigação com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas de trabalho entre os professores do Ensino Regular e entre estes e o professor de Educação Especial, no âmbito de uma oficina de formação, realizada no contexto de trabalho dos participantes. Procurámos, assim, proporcionar aos participantes um conjunto de experiências vivenciadas em conjunto que contribuísse para novas perspetivas teóricas sobre o conhecimento, bem como o seu envolvimento em situações empíricas que lhes permitissem mobilizar esses conhecimentos na resolução de problemas concretos emergentes no seu contexto de trabalho. Com este propósito concebemos e implementámos uma oficina de formação que serviu de contexto ao estudo *Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva: um estudo com professores do ensino regular*. Trata-se, por essa razão, de um

estudo com uma dupla intencionalidade – formativa e investigativa – no qual se procura compreender (i) a relação entre as estratégias de formação/supervisão promovidas pela formadora (professora de educação especial) e o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os participantes e (ii) o impacto destas dinâmicas no seu desenvolvimento profissional e nas suas práticas, tendo em vista a promoção de uma educação inclusiva.

Assim, através do estudo que desenvolvemos, procurámos dar um contributo para o reconhecimento da importância da colaboração entre os professores e da supervisão como “atividade inter-relacional em que o supervisor é visto como um *amigo crítico, colega, professor*” (Alarcão & Canha, 2013, p.24).

Ao explorarmos a dimensão horizontal da supervisão como estratégia supervisiva, seguindo a obra de Sá-Chaves (2000, 2002, 2007), valorizámos a interação entre pares, a colaboração e a reflexão com vista ao desenvolvimento de competências nos professores que lhes permitam encontrar as melhores soluções para os problemas que emergem da prática. O nosso estudo procura, assim, abrir alguns caminhos possíveis para novas experiências e novas formas de interação entre os professores do ensino regular e entre estes e o professor de educação especial, que contribuam para a transformação do ensino e de si próprios. É também nosso propósito contribuir para a reflexão sobre o papel do professor de educação especial em todo este processo, uma vez que a conjuntura atual faz sentir a necessidade de construção de um projeto comum e de novas formas de profissionalidade que facilitem a adoção de estratégias que contribuam para a mudança das conceções e das práticas, visando uma educação mais inclusiva (Aiscow, Porter & Wang, 1997).

Assim, foram definidas três questões investigativas que o orientaram:

- 1) Em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial promovem dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores de ensino regular e entre estes e o professor de educação especial?

- 2) De que modo o trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua, contribui para a promoção de práticas curriculares com vista à educação inclusiva, numa perspetiva de escola para todos?
- 3) Em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores participantes no estudo?

Das questões apresentadas emergiram os seguintes objetivos específicos que nortearam o processo investigativo:

- 1) Identificar as representações dos professores de ensino regular sobre *trabalho colaborativo, educação inclusiva, supervisão pedagógica*.
- 2) Identificar e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua;
- 3) Conhecer as representações dos participantes sobre o impacto do trabalho colaborativo na implementação de práticas curriculares inclusivas;
- 4) Identificar estratégias de formação e de supervisão promotoras de trabalho colaborativo;
- 5) Conhecer o impacto das estratégias de formação e de supervisão na promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores;
- 6) Conhecer o impacto das estratégias de formação e de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores do ensino regular e da educação especial.

Trata-se de um estudo com características dos estudos de caso, na sua variante *multicaso* (Yin, 2002), integrando quatro subcasos e apresentando, ainda, algumas características de investigação-ação.

Como instrumentos investigativos principais de recolha de dados, recorreu-se ao inquérito por questionário, nomeadamente, o que aplicámos a todos os participantes no início e no fim da oficina de formação e o questionário de avaliação das sessões de formação, tendo por base os objetivos do estudo. Utilizou-se o inquérito por entrevista (entrevista semi-estruturada), realizada aos quatro docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico que constituem os subcasos.

Realizou-se ainda a análise dos *portfolios* reflexivos individuais dos professores/participantes do estudo, construídos durante a oficina de formação. Usaram-se também, como fontes de informação secundária, o *Teaching portfolio* do investigador, onde constam as notas de campo; os registos em vídeo das sessões de formação e de alguns episódios relativos à intervenção dos formandos em sala de aula; os projetos de investigação-ação desenvolvidos pelos formandos, que permitiram construir uma visão mais holística do objeto de estudo, criando condições para uma maior fiabilidade das interpretações efectuadas. Recorremos ainda aos dados recolhidos na entrevista dirigida ao Diretor do estabelecimento de educação e ensino, um ano e meio após a conclusão do programa de formação.

O trabalho está organizado em duas partes. Na primeira apresentamos o enquadramento teórico que sustenta o estudo, suportado na literatura da especialidade, indo ao encontro da compreensão e discussão do objeto de estudo. A segunda inclui o modo como concebemos e desenvolvemos o projeto de investigação, os dados gerados, respetiva análise e discussão. As conclusões encerram o documento e o processo de investigação.

A primeira parte é constituída por três capítulos. O primeiro, relacionado com a educação inclusiva e o contexto atual da escola, debruça-se sobre os conceitos de educação inclusiva e os pressupostos de um contexto que se pretende promotor de mudança. O segundo refere-se à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, abordando questões relacionadas com a relevância da formação e da profissionalidade docente. O terceiro capítulo debruça-se sobre a supervisão numa perspetiva colaborativa e ainda sobre a relevância das dinâmicas colaborativas como via para a conceção e operacionalização de uma educação inclusiva, culminando com uma abordagem sobre a escola como organização que aprende e se desenvolve.

A segunda parte, relativa ao estudo empírico, é constituída por cinco capítulos. O primeiro inclui a construção do projeto de investigação, bem como o percurso desenvolvido, passando pela construção e desenvolvimento do programa de formação, sobre o qual incidiu o estudo. O segundo capítulo,

relativo à contextualização da investigação, caracteriza e justifica as opções metodológicas do estudo e inclui uma referência à sua tipologia, bem como a identificação e caracterização das principais estratégias e instrumentos de recolha de dados utilizados. Inclui-se ainda aqui o processo de tratamento dos dados recolhidos, bem como a descrição da metodologia de análise, terminando com uma referência à construção e composição do *corpus de análise* e com a apresentação das macrocategorias de análise que orientaram a investigação. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados gerados através do questionário aplicado aos participantes, no início e no fim do programa de formação, bem como dos que emergiram da aplicação dos questionários de avaliação das sessões de formação. No quarto capítulo, com base nos dados das entrevistas realizadas aos quatro formandos que constituem os subcasos, bem como nas suas reflexões individuais, procurámos compreender o percurso realizado por cada um, com o propósito de conhecer o impacto da formação e da supervisão nas suas práticas e no seu desenvolvimento profissional. No quinto capítulo é apresentada a interpretação e discussão dos resultados à luz do quadro teórico e, para finalizar, apresentamos no capítulo sexto as conclusões e considerações finais, contrastando as respostas encontradas com as questões de investigação, refletindo sobre as limitações do estudo e apresentando sugestões para investigações futuras.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO UM: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA

(...) tenho vindo a reconhecer que a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas implica a inclusão e a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Deste modo, é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornar-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos alunos
(Ainscow, 1997, p.20)

Introdução

Neste capítulo procedemos ao enquadramento do estudo debruçando-nos sobre o conceito de educação inclusiva, bem como sobre ideias a ela associada, incluindo a necessidade de uma mudança da escola nos aspectos de carácter organizacional, pedagógico, social e cultural, visando uma resposta educativa de qualidade adequada a todos os alunos. A perspetiva apresentada reúne o contributo de diferentes autores, situada na dimensão social e educacional, colocando-se, contudo, um enfoque particular na última, considerando as características do próprio estudo e o contexto em que se desenvolveu.

Assim, começamos por fazer uma abordagem sobre educação inclusiva e o conceito de escola para todos, conceitos abrangentes e complexos, que assentam sobre um modo diferente de olhar a educação e a diferença. Apresentamos meios de organizar as escolas e as salas de aula, para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender juntos, alcançando sucesso na aprendizagem.

De seguida, enquadrando a realidade atual num contexto de mudança, sublinhamos a ideia de uma educação inclusiva assente no desenvolvimento de uma escola de qualidade, particularmente no que diz respeito às respostas educativas apropriadas para todos os alunos. Neste âmbito são referidas as

barreiras que ainda existem e que condicionam a aprendizagem de alguns alunos. Este facto remete para a necessidade de o professor analisar de forma crítica e reflexiva a sua prática pedagógica, procurando perceber até que ponto as necessidades educativas do aluno têm origem ou não no contexto em que está inserido, uma vez que podem resultar das condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Esta realidade constitui um desafio para os professores, dado que se coloca um enfoque particular na necessidade de uma gestão curricular flexível de forma a introduzirem-se as adequações necessárias, bem como abordagens de ensino diferenciadas. Neste enquadramento impõe-se a necessidade de se repensar a escola, de modo que passe a ser perspectivada como uma comunidade educativa, não havendo lugar para formas de ensino tradicional acentadas na mera transmissão de saberes.

A necessidade de as escolas oferecerem uma educação de qualidade que inclua todos, transporta consigo a ideia de um processo de mudança sistemático ao qual não podem fazer face sozinhas. Desta forma, a abordagem realizada neste capítulo encara a mudança que se preconiza como um projeto social e de cidadania que tem início na escola, incluindo contudo processos de colaboração que envolvem contextos mais amplos.

1. Do conceito de educação Inclusiva ao conceito de escola para todos

O direito de todos à educação, sucessivamente renovado nas várias declarações das Nações Unidas, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, tem contribuído, no âmbito da política social, para a promoção da inclusão. No contexto da educação, esta realidade, traduz-se no princípio fundamental de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças, traduzindo-se no desenvolvimento de estratégias promotoras da igualdade de oportunidades. Esta perspetiva tem vindo a acentuar-se a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que teve lugar em Jomtien (Tailândia), em 1990, de que resultou a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, caracterizada por uma orientação

inclusiva, que constitui também a vertente fundamental da *Declaração de Salamanca*, resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (Unesco, 1994). A Conferência de Dakar (2000) vem mais tarde reafirmar o compromisso assumido em Jomtien, no sentido de se alcançarem objetivos e metas de educação para todos, dando origem a orientações de política educativa que expressam a necessidade de combater a exclusão. Segundo Ainscow (1997), esta realidade transporta consigo uma preocupação crescente sobre o conceito de educação para todos e uma consciencialização do que o mesmo implica ao nível dos grandes desafios que se colocam, tendo em vista os meios de organizar as escolas e as salas de aula, para que todos os alunos tenham sucesso na aprendizagem.

Esta necessidade, a qual obriga as escolas a oferecerem uma educação de qualidade que inclua todos, acarreta consigo a ideia de um processo de mudança sistemático ao qual as mesmas não podem fazer face de forma isolada. A educação inclusiva é encarada como um projeto social e de cidadania o qual, tendo início na escola, sai dela para o espaço local com o objetivo de chegar novamente ao contexto educativo em que se insere (Parrila Latas, 2011). Assim, a resolução dos problemas específicos da escola, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação para todos, passa também por soluções que implicam processos e ações de melhoria. Nesta perspetiva é envolvida a escola, que se encontra no centro, bem como a comunidade educativa e social. Desta forma é sublinhada a necessidade da assunção de compromissos coletivos baseados em processos de colaboração que envolvem contextos mais amplos, não se circunscrevendo apenas à própria escola.

Toda a situação descrita, e tida como desejável e fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, impõe novas formas de diálogo entre a escola e toda a comunidade, entre as próprias escolas e os professores entre estes e os alunos, bem como entre os próprios alunos. Estamos a sublinhar a importância dos processos colaborativos como ferramenta de mudança para colocar em prática novas ações que convidam à participação dos diferentes atores. Desta forma fortalecem-nos e contribuem para a

transformação educativa e pedagógica, aspectos fundamentais para uma resposta de qualidade às necessidades atuais da escola.

Na realidade, ao falarmos de inclusão, estamos perante um conceito abrangente e complexo que assenta sobre um modo diferente de olhar a educação e a diferença. Assim, a adoção do conceito de “educação inclusiva” e não “escola inclusiva” é justificada pelo facto de abranger todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção (Almeida & Rodrigues, 2006). Efetivamente, numa fase anterior, tal como afirma Ainscow (1991), permanecia a ideia de que a escola inclusiva surgiu para dar resposta a crianças com necessidades educativas especiais na escola e na sociedade. Contudo, registou-se uma evolução do paradigma, passando a encarar-se numa perspetiva que abrange a educação de todos e não apenas os que constituem grupos vulneráveis ou os que têm necessidades educativas especiais (Ainscow & Ferreira, 2003).

O conceito de educação inclusiva surge assim associado ao conceito de mudança, que se preconiza ampla e profunda, razão pela qual Ainscow (1997, p. 24) formulou uma tipologia de várias condições, as quais parecem constituir-se como factores de mudança da escola:

- *A liderança eficaz* difundida por toda a escola;
- O *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e restante comunidade na tomada de decisões da escola;
- *A planificação realizada colaborativamente*;
- As estratégias de *coordenação*;
- A aposta nos benefícios da *investigação e da reflexão*;
- *A valorização profissional* de toda a equipa educativa.

Segundo a perspetiva do autor, as funções de liderança são distribuídas por toda a equipa de profissionais, verificando-se uma distribuição de responsabilidades, num contexto em que o diretor reconhece e valoriza a individualidade de cada um. Esta abordagem afasta-se dos modelos hierarquizados e de controle identificados com os chamados modelos

tradicionais. Desta forma são valorizadas as atividades de grupo geradoras de um “clima de resolução de problemas”.

Outro factor fundamental é o envolvimento não só da equipa pedagógica, como também dos alunos, dos pais e membros da comunidade, sendo particularmente valorizada a capacidade dos professores organizarem as suas aulas, de forma que os alunos se sintam envolvidos nas atividades propostas. Neste aspecto são ainda incluídas as atividades de aprendizagem em grupo, como forma de encorajamento à participação.

Relativamente à planificação realizada colaborativamente, esta é considerada por Ainscow (1997) uma estratégia válida, mais pelo processo do que propriamente pela planificação em si mesma. A equipa participa ativamente tendo em comum os mesmos objetivos e colhendo os benefícios da compreensão partilhada, um aspecto fundamental para o processo de distribuição do poder.

O autor sublinha a diversidade existente nas escolas relativamente às diferentes perspetivas, valores e crenças acerca da educação. Refere que nas escolas que progridem se registam diferentes formas de comunicação com o objetivo de coordenar as ações de todos os intervenientes, segundo uma política previamente definida e acordada. Nestas escolas todos colaboram não impedindo que cada professor realize autonomamente o seu trabalho de acordo com o contexto de sala de aula e de cada situação, respeitando a individualidade de cada aluno. Assim, é fundamental um trabalho bem coordenado que ajude os professores a sentirem-se seguros para darem o *feedback* adequado no momento da ação, de acordo como comportamento dos alunos.

A condição que diz respeito aos benefícios da investigação e da reflexão relaciona-se mais diretamente com o trabalho da sala de aula. Os professores são encorajados a observarem-se uns aos outros, procurando ajudar-se mutuamente. Esta situação leva-os a refletir e a trocar impressões sobre a prática o que terá impacto na sua ação. Segundo Ainscow (1997), as escolas

que valorizam a importância da investigação e da reflexão estarão mais aptas a controlar o processo de mudança, conseguindo mais facilmente adaptar-se às políticas e às necessidades atuais.

Todas as condições atrás mencionadas apoiam a valorização profissional dos professores, na medida em que os encorajam na procura de respostas de qualidade para os seus alunos. Contudo, a perspetiva apresentada pelo autor valoriza também o tipo de formação que os professores necessitam neste âmbito, o qual se afasta dos modelos tradicionais de formação que segundo Fullan e Hargreaves (2001, p.40) “íntegram uma visão passiva do docente”. Contrariamente aos modelos tradicionais, o modelo de formação que melhor prepara os professores para promoverem uma educação inclusiva numa perspetiva de escola para todos, deve ter um forte impacto no pensamento e na ação dos professores com uma estreita ligação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da escola. Assim, a formação deve implicar os professores enquanto equipa e, simultaneamente, considerar cada um enquanto indivíduo.

2. Um contexto de mudança

A mudança educativa efetiva tem que envolver necessariamente o professor e tem que ser apoiada por ele (Fullan & Hargreaves, 2001). Assim, os docentes devem assumir um papel ativo nas reformas educativas, dentro ou fora da sala de aula, no desenvolvimento curricular e ao mesmo tempo contribuindo para o desenvolvimento da escola. Contudo, esta sua participação e contributo será tanto mais significativo, quanto melhor se organizarem colaborativamente, trabalhando em conjunto.

No contexto de mudança, a ideia de educação inclusiva assenta no desenvolvimento da escola na procura constante da qualidade em todos os domínios, com particular referência para as respostas educativas apropriadas às necessidades individuais de cada aluno (Ainscow, 1997; Miranda, 2008; Morgado, 2011; Rodrigues, 2001). Contudo, apesar do consenso existente, reconhecendo os direitos de todas as crianças a uma educação de qualidade, é

importante sublinhar que algumas ainda enfrentam barreiras que condicionam a sua aprendizagem. Assim, conforme já referimos, é oportuno reforçar a necessidade do professor analisar de forma crítica e reflexiva a sua prática pedagógica. Desta forma tentará perceber até que ponto as necessidades educativas do aluno têm origem ou não no contexto em que está inserido, podendo resultar das condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem (Madureira, 2008). Esta realidade constitui um desafio constante para os professores, colocando-se o enfoque na gestão curricular flexível de forma a introduzir as adequações necessárias, bem como abordagens de ensino diferenciadas. Procura-se facilitar o acesso dos alunos ao currículo comum, promovendo o sucesso das suas aprendizagens (Leite, 2008; Roldão, 2003). Neste âmbito Warnick (2001) sublinha a necessidade de encontrar maneiras novas e criativas de adaptar o currículo de forma a permitir a participação dos alunos com necessidades educativas especiais, ideia reforçada por Marchesi (2001) que considera que o currículo comum deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola, bem como às diferentes necessidades dos seus alunos.

Num contexto de educação inclusiva todos colaboram e partilham objetivos comuns ao nível da progressão na aprendizagem, de forma a ser atingido o nível mais elevado das potencialidades de cada indivíduo. Considera-se também fundamental que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, o que implica uma abordagem inclusiva do currículo (Porter, 1997). Esta perspetiva é baseada num processo e conteúdos que facilitem a colaboração de alunos e professores, conseguindo aprendizagens mais significativas. Na realidade, o currículo pode constituir um factor que estabelece limites às possibilidades de aperfeiçoamento das práticas dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001) quando é administrativamente controlado, limitando as possibilidades de colaboração entre eles.

De acordo com Pujolàs (2011), um currículo com objetivos mais amplos e abertos é um currículo mais inclusivo, comparativamente com aquele que é mais fechado contendo as competências que devem ser desenvolvidas num

determinado ciclo educativo. Este mesmo autor considera que nas salas de aula em que se desenvolve uma dinâmica promotora de atividades organizadas de forma individual e competitiva estas são menos inclusivas do que aquelas em que as mesmas são organizadas de forma colaborativa.

É ainda fundamental que os professores manifestem uma atitude de compreensão e de aceitação de todos os alunos na sala de aula, encarando os problemas que emergem da diversidade como oportunidades de aprendizagem, ou seja, conseguindo tirar partido do potencial educativo das diferenças que apresentam (Cortesão, 2003; Rodrigues, 2003). Na mesma linha de pensamento Ainscow (1997) olha os alunos como recursos naturais e valoriza o seu contributo para a própria aprendizagem e para a aprendizagem dos colegas, sublinhando a importância do poder dos pares, num contexto em que a aprendizagem é vista como um processo social. A preocupação deve centrar-se na qualidade da educação e na igualdade de oportunidades para todos os alunos, assegurando uma resposta autêntica e adequada à diversidade, onde todos interagem e aprendem colaborativamente e onde o professor se desenvolve e se valoriza enquanto pessoa e enquanto profissional.

3. Os desafios atuais da escola

Decorrente da realidade social atual chegam à escola alunos que outrora se encontravam afastados por questões de insucesso, desmotivação e/ou especificidades às quais não era dada resposta. Perante este facto, a escola tem necessidade de se adaptar a esta nova realidade que, por sua vez, ilustra a heterogeneidade que caracteriza a sociedade atual, passando a reconhecer os contextos socioculturais a que os alunos pertencem, bem como a considerar as suas diferenças e necessidades. Por outro lado, as mudanças operadas no seio da família, particularmente nos meios urbanos, ao nível do seu funcionamento e condições de vida, condicionam um maior contacto dos pais com os seus filhos. Por este facto acabam por ser remetidas para a escola obrigações sobre a

formação global das crianças e dos jovens, outrora da responsabilidade da ação educativa da família (Morgado, 2004).

Esta situação constitui, sem dúvida, um enorme desafio para a escola e para o professor, uma vez que obriga necessariamente a ajustar a sua função aos objetivos atuais. Simultaneamente, faz sentir a necessidade de repensar a escola enquanto instituição, não podendo ser mais um lugar de transmissão de saberes. É assim importante questionar qual o papel dos alunos e dos professores numa escola que passou a ser olhada como uma comunidade educativa que interage, não havendo mais espaço para formas de ensino tradicional. Esta necessidade de mudança, contudo, não se centra apenas nas salas de aula ou nos alunos, passando a incidir no “questionamento institucional” (Parrilla Latas, 2011, p.18), com enfoque nos processos de melhoria para o desenvolvimento de uma escola que responda à diversidade. Desta forma é perspectivada como um organismo vivo e dinâmico capaz de se desenvolver ecologicamente e de construir conhecimento sobre si própria, isto é, uma instituição em desenvolvimento e aprendizagem permanente (Alarcão, 2000; Perrenoud, 2002). Aqui, não só os aspectos que se relacionam com o trabalho pedagógico assumem particular importância, mas também os que estruturam a escola enquanto organização que aprende conduzindo as relações entre os seus intervenientes, onde se inclui a administração, os professores, os alunos e as famílias.

Toda a heterogeneidade que caracteriza atualmente a população de qualquer contexto educativo, é ainda agravada pelo aumento da escolaridade obrigatória que faz surgir uma nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola, dando origem à chamada “escola de massas” (Formosinho, 2009, p.38). Esta massificação implica uma unificação das vias de ensino o que juntou na escola uma diversidade de alunos oriundos das mais variadas origens sociais. A diversidade que se observa arrasta consigo uma enorme heterogeneidade ao nível dos interesses, das motivações e projetos de vida, o que se traduz em diferentes necessidades educativas dos alunos. Por outro lado, as diferentes educações familiares de onde provêm fazem surgir uma enorme diversidade de normas e valores que se podem distanciar dos que a própria escola preconiza,

podendo dar lugar a uma desvalorização da escola por alguns alunos que resistem à cultura que ela veicula. Perante esta realidade a escola deverá ter uma capacidade que lhe permita integrar a diversidade de experiências e necessidades dos alunos, conseguindo uma diversificação das suas estruturas e modos de organização, tendo em atenção as suas várias funções e a variedade dos seus membros e do público que atende. Desta forma surge associada a uma nova conceção de escola como um espaço “sociocomunitário e de uma abordagem multifuncional da sua organização” (Barroso, 2003a, p.36), conseguindo minimizar o risco de exclusão.

Na realidade, face às transformações da sociedade atual, da cidadania e da identidade, levantam-se questões relacionadas com a inclusão/exclusão social, impondo-se a necessidade de reflexividade de todos os profissionais que na escola pretendem promover a igualdade social e a igualdade de oportunidades (Magalhães & Stoer, 2011). É neste âmbito que a escola se assume como um espaço privilegiado de cidadania e de entrecruzamento de diálogos, cabendo-lhe dar um precioso contributo para a formação pessoal e social de todos os seus alunos, a qual é vista como uma componente essencial da estratégia educativa. No entanto, ela enfrenta muitas dificuldades face a todas as transformações resultantes das mudanças do público a atender, uma vez que a elas deve corresponder a diversificação curricular e metodológica, bem como dos processos de organização pedagógica, distanciando-se de “práticas de matriz uniformista” (Roldão, 2003, p.159) desadequadas para o contexto atual da escola. Contudo, “a escola massificou-se sem se democratizar” (Barroso, 2003^a, p.31), continuando ainda em algumas situações a apostar numa organização pedagógica centrada na homogeneidade o que pode contribuir para a perda de sentimento de pertença dos seus membros, bem como para a falta de objetivos e interesses comuns dos seus participantes.

A resposta de uma escola que consiga ir ao encontro das atuais necessidades baseia-se na procura da qualidade e da equidade, mostrando-se disponível para acolher todos os alunos independentemente da comunidade e cultura de origem, bem como das suas necessidades educativas, procurando

contribuir para a sua educação integral. Desta forma recai sobre a escola e sobre o professor uma responsabilidade crescente sobre a promoção do sucesso educativo dos seus alunos e uma maior exigência de qualidade, uma vez que ao ocorrer uma situação de exclusão escolar, estará dado o primeiro passo para a exclusão social do indivíduo (Morgado, 2004). Esta realidade faz surgir vários dilemas que nos remetem para a complexidade da situação atual da escola, uma vez que se percebem dificuldades em olhar e lidar com as diferenças, as quais associadas à falta de formação dos professores, à carência de recursos e à falta de mudanças estruturais na escola, se constituem como obstáculos à inovação e à mudança (Rodrigues, 2003). A escola vê-se limitada em criar estruturas adequadas, ao nível dos recursos e modos de ação, os quais são fundamentais para ir ao encontro das necessidades de todos. Assim, é oportuna a reflexão sobre a necessidade de preparação dos professores face a uma escola empenhada e comprometida socialmente, o que nos remete para a especificidade da sua formação. Este assunto tem merecido, no contexto português e internacional, uma atenção particular perante a natureza complexa da profissão docente uma vez que a formação profissional dos professores tem enfrentado dificuldades para conseguir responder de forma eficaz “à democratização do acesso à escola” (Formosinho, 2009, p.119), bem como ao direito de todos os alunos obterem sucesso na sua aprendizagem.

Conclusão

A escola, consciente da diversidade que caracteriza a sociedade atual e imbuída dos princípios filosóficos inerentes a uma educação inclusiva, deve estar preparada para se adaptar às necessidades e características dos seus alunos, tendo que encontrar os recursos, os materiais e as estratégias adequadas que contribuam para o desenvolvimento máximo das suas capacidades.

A assunção destes princípios implicará, necessariamente, um rutura com os valores da escola dita tradicional e a dinamização de práticas inclusivas que promovam a equidade para todos os alunos. A escola estará, assim, apta para controlar o seu processo de mudança e para progredir de uma forma global,

assegurando a formação dos professores de forma que esta tenha um impacto significativo nas suas práticas, aspecto sobre o qual nos debruçaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO DOIS: A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Introdução

Neste capítulo abordamos aspectos relacionados com a formação dos professores e a profissionalidade docente. Nele sublinhamos a importância da formação e profissionalização dos professores como forma de os ajudar a assumir uma nova postura e o desenvolvimento de novas competências pessoais e profissionais, de forma a conseguirem responder aos atuais desafios que se lhe colocam.

Assim, num primeiro ponto centramo-nos nos modelos da profissionalidade docente e, de seguida, abordaremos aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores tendo como referente as elevadas expectativas que se criaram relativamente a um ensino de qualidade, implicando uma qualificada formação dos professores. Neste âmbito, é feita referência às abordagens atuais e modelos de desenvolvimento profissional.

Terminamos o capítulo com o tema da formação contínua dos professores, salientando as características dessa mesma formação e ressaltando a importância de uma formação de professores que promova o conhecimento profissional e que estimule nos professores uma atitude de questionamento permanente, quer de si próprio, quer das suas práticas. É ainda valorizada uma ação reflexiva sistemática que promova a transformação, a autonomia, a emancipação profissional e a melhoria das situações em contexto de trabalho, ou seja, uma metodologia de investigação-ação que articula investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação. Neste contexto, centrando a nossa atenção nos objetivos da observação em sala de aula, considerando-a uma função essencial na recolha de informação sobre a ação com vista à sua análise e compreensão, sublinhamos a sua importância na criação de uma atitude investigativa no professor face à prática de ensino.

1. A formação de professores e a profissionalidade docente

A natureza complexa do ato educativo transporta consigo a natureza igualmente complexa da profissão docente, a qual é simultaneamente uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional (Formosinho, 2009). Atualmente esta complexidade assume novas dimensões decorrentes das diferentes necessidades dos alunos, da diversidade de motivações e de interesses face à heterogeneidade que os caracteriza. Por sua vez, esta heterogeneidade arrasta consigo a diferenciação curricular e pedagógica tendo em vista o combate ao insucesso escolar. Esta realidade exige dos docentes uma qualificação adequada que lhes permita responder de forma eficaz aos desafios da diferenciação, conseguindo as melhores respostas para as necessidades dos seus alunos.

É atribuído à educação um lugar central não só em termos pedagógicos, mas também enquanto objeto de políticas sociais. Perante a revalorização do papel da educação surge, obrigatoriamente, uma reconceptualização do papel da escola assente numa maior autonomia e no estabelecimento de um compromisso com os atores educativos, proporcionando o desenvolvimento curricular e a inovação. Esta perspetiva vem valorizar a formação e profissionalização dos professores como forma de os ajudar a assumir uma nova postura que valorize o enriquecimento pedagógico, a atualização científica e o desenvolvimento de novas competências pessoais e profissionais.

Na realidade, urge facilitar o desenvolvimento de competências nos professores não só a nível de saberes académicos e saberes especializados, mas também dos saberes decorrentes da experiência (Perrenoud, 2002), conseguindo resolver os problemas com que se defrontam. Efetivamente os docentes enfrentam desafios que os conduzem à necessidade de introduzirem mudanças na sua própria cultura, nos valores e nas suas práticas escolares. Neste contexto de mudança educativa assume particular importância a formação de professores, quer inicial, quer contínua. Contudo, é oportuno referir a importância do conceito de formação ao longo da vida com um cariz de formação permanente e de

continuidade, indiciando o desenho de um percurso e caminho a percorrer. Questiona-se, assim, a ideia da existência de um período de formação que antecede o início da carreira, seguido do exercício de funções, propriamente ditas, onde o profissional colocará em prática os conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo da formação. Estes conhecimentos e competências, embora válidos, rapidamente se revelarão desatualizados face às mudanças que naturalmente se irão operar no próprio sujeito, bem como na permanente evolução dos contextos. Assim, reconhecida a limitada margem “de validade” dos conhecimentos e competências desenvolvidos na formação inicial, perante a impossibilidade de encontrar nela soluções para enfrentar as incertezas do futuro e a singularidade de cada contexto, sublinhamos a seguir as duas dimensões paradigmáticas referidas por Sá-Chaves (2007) que nos trazem novas abordagens sobre a problemática da formação.

Em primeiro lugar a autora vem reconhecer o “princípio de inacabamento” subjacente à produção universal de conhecimento e à reconstrução pessoal de saberes. Sublinha, neste âmbito, a importância da abertura ao novo como via para a atualização, de forma a garantir a reconstrução de saberes e de competências. Em segundo lugar reconhece “o princípio de continuidade” quer nos mecanismos intrínsecos ao sujeito, quer nos processos extrínsecos, remetendo para a ideia de formação ao longo da vida em oposição aos princípios do paradigma da racionalidade técnica.

A autora sublinha com particular ênfase a dialética existente entre os factores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito com a finalidade de evidenciar o carácter redutor da formação centrada na transmissão de informação, sem que sejam criadas condições para a sua apropriação refletida, consciente e crítica, pelos formandos.

A abordagem da autora remete-nos para a oportunidade de revermos as diferentes perspetivas teóricas a que correspondem diferentes concepções de professor. Assim, recorreremos ao esboço traçado por Estrela (2010), o qual retrata a evolução da profissão docente, referindo-se a vários tipos de professores que pressupõem diferentes ideais profissionais e diferentes atitudes. Começa por

identificar o professor carismático, o professor técnico e o professor recurso, apoiando-se na opinião de Giles Ferry (1973). A autora identifica também o professor investigador e o prático reflexivo, que terão surgido a partir dos anos 80, e ainda uma imagem mais recente do professor como educador europeu e transnacional.

• O professor carismático

Ao considerar o professor carismático, a profissão seria vista como uma missão pressupondo uma vocação que se traduzia num dom que só alguns possuíam. Esta perspetiva está associada ao carácter sacerdotal da profissão e o carisma do professor confere-lhe um lugar de destaque na sociedade.

Recorrendo à expressão de Durkheim mencionado por Estrela (2010, p.11) o professor seria considerado como “o intérprete dos ideais morais do seu tempo”. A disciplina, os conteúdos ensinados e o exemplo dado pelo professor assumiam uma importância fundamental para a formação do carácter. Nesta perspetiva, a afetividade existia de forma controlada respeitando o estatuto e os papéis do professor e do aluno, contudo, suavizava o clima austero da sala de aula e a distância entre eles.

A identidade profissional assentava no reconhecimento dos saberes ensinados e no sentido ético da função que constituíam uma enorme satisfação e alegria interior para os professores, sendo simultaneamente para eles, motivo de orgulho.

• O professor técnico

Na opinião de Estrela (2010) este tipo de professor surgiu ao longo do século passado na sequência da democratização do ensino, onde se exigia um tipo de professor dotado de competências específicas, especialista do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem, tentando desta forma responder ao insucesso escolar dos alunos. Embora se falasse em objetivos de carácter afetivo e se valorizasse a avaliação das atitudes, as aprendizagens escolares eram essencialmente cognitivas. O perfil do profissional como técnico relaciona-se com

a aplicação rigorosa das normas e técnicas que têm origem no conhecimento científico para atingir determinados fins predefinidos. Esta situação traduz-se na resolução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um determinado conhecimento teórico e técnico produzido anteriormente. Nesta perspetiva, é fundamental identificar os meios que melhor se adequam aos fins a atingir, traduzindo-se o ato educativo numa mera aplicação de regras e técnicas resultantes de um conhecimento especializado do professor.

Neste âmbito desenvolveram-se sistemas de formação de professores, articulados com a investigação de forma que fosse possível um melhor conhecimento dos processos de ensino aprendizagem. Daqui resultou uma nova identidade profissional muito ligada à sala de aula e ao saber ensinar, por vezes em detrimento dos conteúdos de ensino.

• O professor recurso

O conceito de professor como recurso surgiu sob a influência das teorias de Carl Rogers com forte implementação nos finais dos anos 60. O autor preconizava que a função do professor era promover a autonomia do aluno de forma que fosse o próprio a gerir a sua aprendizagem. Na sua obra “Tornar-se Pessoa” (1970) decorrente da obra com o título original “On Becoming a Person” (1961), define a empatia, a autenticidade e a aceitação incondicional do aluno como requisitos fundamentais do professor. A afetividade ocupa um lugar de destaque, tratando-se, segundo Estrela (2010), de um movimento que coexiste com o professor técnico, realidade existente em algumas escolas europeias. Contudo, a autora refere outras orientações, as quais sem afastarem a autoridade e intervenção do professor, salientam o seu papel enquanto recurso, como é o caso das correntes sob a influência de Vygotsky (1978), de cariz metacognitivo, que estimulam a auto-regulação da aprendizagem pelo aluno, bem como a conquista da sua autonomia.

• O professor investigador e o prático reflexivo

No âmbito dos vários tipos de professores, Estrela (2010) inclui ainda o professor investigador e o prático reflexivo. Antes de nos debruçarmos sobre esta conceção, consideramos ser oportuno abordar, em primeiro lugar, o conceito de reflexão e seguidamente o conceito de prática reflexiva e de prático reflexivo, recorrendo para tal ao contributo de vários autores.

Segundo Alarcão, citando Dewey (1993), a reflexão “Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (1996, p.175). O conceito de reflexão transporta consigo, assim, a riqueza da epistemologia da prática, bem como a capacidade do profissional saber agir em situação (Alarcão, 2000).

De acordo com Perrenoud (2002, p.13), “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade um habitus”, na sua perspetiva a dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, uma vez que ela constitui o seu funcionamento e o seu desenvolvimento. Alarcão, por sua vez, considera que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (1996, p.175).

Na opinião de Morgado (2005) grande parte do conhecimento emerge da ação prática, constituindo-se a partir de continuados processos de reflexão num contexto em que existe uma relação dialética entre a teoria e a prática. Desta forma, afasta-se do fracasso das abordagens de formação de carácter tecnicista e instrumental que anulam a reflexão e assentam na homogeneidade e estabilidade das situações (Alarcão, 2006; Sá-Chaves, 2007). Face ao fracasso das formações que defendiam um modelo subordinado ao conhecimento técnico e científico, existe atualmente uma revalorização dos processos cognitivos e uma aposta na formação de profissionais autónomos que consigam tomar decisões e refletir sobre as suas práticas.

Sá-Chaves (2007) considera que os modelos de formação enquadrados numa abordagem reflexiva das práticas educativas reconhecem e valorizam a

capacidade crítica dos sujeitos em formação, bem como a intervenção criativa e a natureza incerta e instável das situações educativas, razão pela qual se constitui como elemento fundamental para a qualidade das experiências educativas a proporcionar em contexto de formação. A preocupação central de formar profissionais reflexivos é válida tanto para a formação inicial como para a formação contínua (Perrenoud, 2002), ajudando o sujeito em formação, seja aluno ou professor, a construir o seu saber, a exercer a sua capacidade de análise, de metacognição e de metacomunicação.

Perrenoud (2002, p.103) sugere a diversificação das formas de pesquisa, achando que se deve privilegiar o que estiver mais próximo de uma prática reflexiva, valorizando-se cada vez mais os “modos de produção” em detrimento da excessiva valorização dos produtos. Considera também que a formação de professores deve ser orientada para uma prática reflexiva, valorizando os saberes decorrentes da experiência desenvolvida numa situação em que se promove uma forte articulação entre a teoria e a prática e uma autêntica profissionalização. Este autor vem, contudo, afirmar que a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa, considerando existirem grandes diferenças entre ambas. Segundo a sua opinião, a investigação visa os saberes os quais podem ser integrados em teorias, enquanto a reflexão se limita à tomada de consciência e aos saberes da experiência. A primeira exige “um método e um controle intersubjetivo, enquanto o valor da prática reflexiva depende da qualidade das regulações que ela permite realizar e de sua eficácia na identificação e na resolução de problemas profissionais” (Perrenoud, 2002, p. 205).

Segundo Estrela (2010, p.14), “a metáfora do professor investigador cruza-se com a de prático reflexivo”, expressão que se tornou conhecida após a obra de Donald Shön que vem criticar a formação universitária marcadamente teórica e desligada dos problemas reais que os profissionais enfrentam na prática, imbuída de uma racionalidade eminentemente técnica. Para Shön (1983), o ensino é uma atividade artística, devendo aprender-se com profissionais experimentados que deem o exemplo da reflexão que deve existir antes, durante e após a ação.

Assim, a reflexão implica uma atitude investigativa que implica, por sua vez, reflexão.

Segundo Day (2001) o conceito de professor como investigador das suas práticas foi sugerido por Lawrence Stenhouse, autor ligado à renovação das concepções curriculares nos finais dos anos setenta e oitenta. Para este autor cada sala de aula era vista como um laboratório e cada professor um membro da sociedade científica.

De acordo com Morgado (2005) Stenhouse foi objeto de críticas dado que se centrou na sala de aula sem que tivesse sido dada a devida atenção ao contexto social. Desta forma, não terá tido em atenção a influência da realidade social no pensamento e ações dos professores, tendo sido, no entanto, reconhecido o interesse emancipatório e formativo da investigação. Day (2001) reconhece que, apesar das críticas apontadas, os professores que desejem melhorar as suas práticas não devem desistir de se empenharem na investigação de forma sistemática, alertando, contudo, que o conhecimento explícito sobre a prática se pode tornar implícito, imerso na própria prática.

Estrela (2010) vem acrescentar que a atividade do “professor como investigador” terá surgido antes de Stenhouse, uma vez que já Paulo Freire considerava que a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática do docente. É igualmente esta autora que refere como exemplo da prática de pesquisa no contexto português, o Movimento da Escola Moderna que caracterizou a ação de muitos professores considerados como mais empenhados e criativos. Contudo, sublinha que, embora predomine atualmente o discurso do prático reflexivo, muito do que se faz nas escolas de formação de professores visa ainda a formação do profissional técnico. No mesmo contexto, dá ainda conta de um trabalho de investigação da sua autoria que vem mostrar a “natureza híbrida” dos saberes profissionais, incluindo saberes científicos, técnicos e experienciais. A autora considera ainda que o excesso de tarefas burocráticas e administrativas existentes nas escolas, as quais sobrecarregam os docentes, limitam as oportunidades ao profissional reflexivo de uma construção colegial de saberes. Day (2001) reforça esta ideia afirmando que a capacidade de reflexão

dos docentes é afectada por constrangimentos situacionais, onde se inclui também o excesso de trabalho, as limitações pessoais e o bem-estar emocional.

Dado que investigar implica que os professores assumam uma atitude crítica face à educação, tomando a partir daí as suas opções, Vieira alerta para a necessidade de clarificar sobre de que educação se fala quando nos referimos a investigação educacional. Sublinha que não é possível dissociar a investigação educacional do conceito de educação que a sustenta, pelo que a formação neste âmbito deverá integrar a discussão sobre as diferentes visões de educação dos diferentes intervenientes. Desta forma, recusa uma visão única de investigação, relativamente ao que se investiga e à forma como se investiga, dependendo do posicionamento ideológico daquele que investiga. Contudo, considera que é importante “explorar uma pedagogia de investigação que contribua para que a investigação dos professores desafie e transgrida ordens estabelecidas e práticas dominantes” (2010, p. 210).

• O professor como educador europeu e transnacional

Segundo Estrela, atualmente muitos professores estão empenhados em promover uma educação que fortaleça “o sentido e a identidade europeia dos seus alunos” (2010, p. 16). Este facto justifica o envolvimento em vários projetos de intercâmbio de alunos e professores favorecidos pelas oportunidades oferecidas pela inserção de Portugal na Comunidade Europeia. Neste âmbito, são ainda oferecidas condições para a criação de redes internacionais de cooperação e de investigação que abrangem professores de várias nacionalidades, explorando as potencialidades das novas tecnologias. Esta realidade poderá ter contribuído para a construção de uma nova identidade e de um novo profissionalismo dos professores, atualmente mais sensíveis às diferenças e especificidades.

Por sua vez, a escola deve responder aos desafios que se lhe colocam, conseguindo viver e transmitir uma visão de futuro e responder às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, bem como às necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Day, 2001). Esta realidade exige que os professores se

adaptem à mudança, conseguindo fazer uso de atitudes de reflexão e de questionamento, de forma a enfrentar as mudanças e a complexidade crescente que caracteriza o mundo atual. O professor deverá possuir um espírito de abertura, estando disponível para participar ativamente em projetos de cidadania democrática. Exige-se que os docentes não sejam apenas “intermediários de conhecimento, mas também conselheiros da aprendizagem” (Day, 2001, p.307) em contextos onde a distinção entre o papel do aluno e do professor se torna cada vez mais tênue. Os professores devem assim assumir-se como facilitadores das aprendizagens, recorrendo a processos de ensino e de aprendizagem facilitadores de atitudes de diálogo, de respeito e de aceitação do outro, ajudando a desenvolver, simultaneamente, nos seus alunos uma postura de participação ativa na sociedade.

A realidade da escola do século XXI exige, necessariamente, a opção por um maior número de abordagens de ensino de forma a irem ao encontro da diversidade que caracteriza os diferentes contextos educativos, o que justifica um reforço das capacidades dos professores. Estas irão depender de oportunidades de desenvolvimento profissional, decorrentes da vivência de experiências de aprendizagem variadas que encorajem os professores a refletir e a investigar as práticas através da interação com os seus pares. Surge, assim, de acordo com Estrela (2010, p. 17-18), “o movimento de afirmação de autonomia do professor como prático reflexivo e construtor dos seus saberes profissionais”, contudo perante o aumento do tempo de trabalho a que se assiste, essa autonomia, segundo a autora, fica condicionada, bem como o desenvolvimento da identidade profissional.

Em síntese, as transformações observadas a nível social e a emergência de novos valores exigem da parte dos professores o desempenho de papéis cada vez mais diversificados. Desta forma, perspetiva-se uma evolução da função docente, associada a um aperfeiçoamento contínuo a nível profissional, decorrente da reflexão na prática, pela prática e sobre a prática. Contudo, é importante considerar as tensões que existem na profissão docente devido a

factores de ordem política, social e económica, os quais podem influenciar a identidade dos professores, bem como o seu exercício profissional.

2. Desenvolvimento profissional dos professores

A necessidade de mudança e de inovação no seio da escola, de forma a proporcionar respostas de qualidade, vem exigir dos professores uma elevada qualificação, esperando-se que se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira (Day, 2001), demonstrando o compromisso e entusiasmo pela aprendizagem permanente. Efetivamente, as elevadas expetativas que se criaram relativamente a um ensino de qualidade, implicam uma qualificada formação dos professores, o que nos remete para questões relacionadas com a sua formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Assume, assim, particular importância o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos professores, bem como sobre os contextos em que ocorrem (Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009), uma vez que a aprendizagem baseada apenas na experiência não será suficiente para a promoção do seu desenvolvimento profissional (Day, 2001), dado que necessitam de oportunidades para repensar e rever as suas práticas educativas. Assim, cabe-lhes a responsabilidade de participarem ativamente na tomada de decisões sobre os processos da sua aprendizagem, uma vez que têm ao seu alcance diferentes modalidades e espaços de formação e desenvolvimento profissional, onde se incluem atividades mais ou menos formais, algumas disponibilizadas através da formação contínua.

Esta temática remete-nos para a relevância de compreendermos os conceitos “formação contínua” e “desenvolvimento profissional”. Oliveira-Formosinho refere, neste contexto, que surgem opiniões que consideram a formação contínua como uma componente do desenvolvimento profissional. Contudo, considera que “são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente

dos professores num processo de ciclo de vida” (2009, p.225). Segundo a autora a formação contínua é vista como um processo de ensino, enquanto o desenvolvimento profissional é visto como um processo de aprendizagem. Assim, considera:

(...) desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas com benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (Oliveira-Formosinho, 2009, p.226)

Por sua vez, Day (2001) considera que a cada estágio de vida da carreira do professor corresponde uma fase do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o qual depende das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos onde desenvolvem a sua ação docente. Neste âmbito, baseando-se em Hoyle (1980) e Joyce e Showers (1980), apresenta uma definição de desenvolvimento profissional, a qual evidencia a grande complexidade do processo:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo, através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 20-21)

Na nossa perspetiva as duas definições de desenvolvimento profissional que apresentámos, a de Oliveira-Formosinho (2009) e a de Day (2001), respetivamente, traduzem não só o enriquecimento do professor, do grupo e da escola, mas também dos próprios alunos e da comunidade educativa em geral através das melhorias conseguidas na qualidade da educação. De referir igualmente o enfoque dado por ambos os autores ao desenvolvimento que ocorre em interação, na primeira definição entre professores, na segunda entre estes e também em interação com os próprios alunos.

Sachs (2009) ao indicar diferentes caminhos para o desenvolvimento profissional contínuo, os quais, incluem diferentes formas de organização e de concretização, produzindo diferentes resultados em termos das práticas dos professores, mostra-nos que se encontram subjacentes diferentes concepções de aprendizagem e, por conseguinte, diferentes concepções de desenvolvimento profissional. Assim refere, quando a preocupação incide na melhoria da prática e na aprendizagem dos alunos, estamos perante formas tradicionais de desenvolvimento profissional, em que os professores permanecerão como técnicos, sendo o enfoque, provavelmente, direccionado para o desenvolvimento de competências individuais e não numa perspetiva mais alargada da própria profissão docente. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2009) é uma forma exterior e não interior de desenvolvimento profissional, um processo imposto aos professores, o que se pode traduzir na resistência e falta de empenhamento da sua parte. Neste contexto, a ênfase numa abordagem tecnicista e instrumental ignora a necessidade de aprendizagem dos professores, enquanto conduz necessariamente a limitadas possibilidades de desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Contrariamente, quando a atenção incide no desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do professor, ou seja, mais centrada na sua aprendizagem, esta perspetiva vai ao encontro do desenvolvimento das competências essenciais de que ele necessita para fazer face à situação atual de mudança. Nesta situação a aprendizagem do professor é reconhecida e valorizada, e decorre a partir dos colegas e alunos, garantindo, por sua vez, a aprendizagem dos próprios alunos.

Perante a necessidade de uma melhor clarificação da relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional, é oportuno reportarmo-nos à perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) que, ao referirem-se às tendências de formação contínua que têm ocorrido, concluem existirem propósitos que visam unicamente desenvolver competências técnicas nos professores. Consideram que os docentes estão continuamente envolvidos na tomada de decisões práticas de grande relevância para os seus alunos e colegas. Estamos, assim, perante a aplicação dos saberes, do conhecimento especializado, bem como da experiência

acumulada a situações específicas de sala de aula, definindo-se desta forma o profissionalismo do professor. Contudo, os autores consideram que “os professores são mais do que amontoadas de competências e técnicas” (2001, p. 52), sublinhando também a importância de considerar a pessoa do professor, na perspectiva de desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo. Assim, o desenvolvimento do professor é muito mais do que uma mudança dos seus comportamentos, uma vez que se relaciona com a pessoa que ele é. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, envolvendo os valores e as crenças educativas que dominam em determinada altura da sua vida. Desta forma, os autores referidos anteriormente, situando-se na mesma linha de pensamento de Day e Oliveira-Formosinho, consideram relevante o estágio da vida e da carreira em que o professor se encontra e a forma como esse facto influencia a sua confiança e a forma como encara o ensino e a própria mudança.

Fullan e Hargreaves sublinham ainda a importância dos contextos em que os professores atuam, uma vez que estes influenciam igualmente as suas práticas, pelo que consideram necessária “uma compreensão ecológica do ensino” (2001, p. 63), ao nível do ambiente direto de trabalho e ao nível do contexto de ensino. Assim, ao nível do contexto de trabalho existem muitos factores que podem contribuir para a promoção do desenvolvimento profissional ou, contrariamente, para a sua inibição como é o caso dos horários que favorecem ou dificultam a disponibilização de tempo para planificação e trabalho conjunto, bem como para que se possam observar situações de apoio profissional mútuo. No contexto de ensino é colocado um enfoque particular nas culturas docentes, uma vez que uma cultura profissional colaborativa estará relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional. A liderança surge também como um aspecto fundamental, uma vez que pode ser promotora da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001), dado que dela depende a criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenhar-se numa aprendizagem individual e coletiva, da qual depende a capacidade das escolas se desenvolverem.

Na opinião de Day (2001), com o crescimento do modelo de gestão centrado no local de trabalho, bem como com as iniciativas curriculares a nível nacional e as reformas da avaliação, tendo em vista o aumento dos padrões de ensino e de aprendizagem na sala de aula, a formação contínua tornou-se apenas numa das modalidades de desenvolvimento profissional ao alcance dos professores. Contudo, o mesmo autor considera que há dados que comprovam que a formação contínua pode produzir um grande impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na aprendizagem dos alunos. Esta situação verifica-se “sobretudo quando a formação contínua consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola” (2001, p. 213). Estrela (2002), por sua vez, reconhece a complexidade da formação contínua que tem por base questões de ordem política e filosófica, considerando que a formação adequada será aquela que tem como estratégia a investigação, tendo em vista uma melhor ligação entre a teoria e a prática, bem como a preparação do professor para conseguir analisar as circunstâncias complexas relativas a aspectos profissionais.

2.1 Abordagens atuais e modelos de desenvolvimento profissional

Os professores, à semelhança de outros profissionais, necessitam de atualizar os seus conhecimentos e competências, em resposta à mudança que surge no contexto escola e sala de aula, bem como a nível social. As exigências daqui decorrentes, quer no trabalho junto dos alunos, quer junto dos pais e dos próprios colegas, definem o tipo de aprendizagem profissional que os docentes têm que realizar. Esta aprendizagem ocorre pela sua participação numa enorme variedade de atividades formais e informais que influenciam a renovação do seu pensamento e da sua ação e, particularmente, do seu compromisso profissional (Day, 2001). Verifica-se que existe um interesse crescente sobre questões relacionadas com a aprendizagem, com os processos de mudança e o

desenvolvimento profissional dos professores, na tentativa de compreender as suas preferências e processos de aprendizagem, bem como os contextos em que ocorrem (Lieberman, 1996, Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005).

Lieberman (1996), centrando-se num conceito de desenvolvimento profissional numa perspetiva alargada de aprendizagem profissional, apresenta o tipo de práticas que o promovem, olhando os professores como agentes ativos nas decisões sobre os processos e apoios organizacionais fundamentais para aprender na escola, onde se incluem as parcerias e as redes de trabalho. Neste contexto, a autora identifica três cenários principais onde a aprendizagem acontece: a instrução direta, onde se incluem as conferências, cursos, ateliers; a aprendizagem na escola que ocorre através dos amigos críticos, da investigação-ação, da formação de pares; a aprendizagem realizada fora da escola, através das redes de trabalho, de parcerias escola-universidade. Day acrescenta um outro contexto de aprendizagem significativa, a sala de aula, através das reações dos alunos, destacando desta forma a relevância da aprendizagem informal. Além disso considera ainda que a melhoria da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento profissional, quer a nível das aprendizagens informais, quer das aprendizagens obtidas a partir de atividades formais de formação, “a perspectiva centrada no aprendente é muito mais importante do que a perspectiva centrada na instrução” (2001, p.19).

No entanto, alguns docentes centram as suas preocupações em formas mais tradicionais de desenvolvimento profissional, procurando melhorar a sua prática e a aprendizagem dos alunos, enquanto outros se centram mais na sua própria aprendizagem numa lógica mais ampla da profissão docente. Sachs (2009), apoiando-se nas abordagens de desenvolvimento profissional contínuo que refletem os princípios mencionados por Grundy e Robison (2004), identifica quatro propósitos para o desenvolvimento profissional contínuo que se interligam: re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação. Os dois primeiros identificam-se com uma abordagem mais tradicional de formação e os segundos mais direcionados para a aprendizagem do professor. Estes possuem formas diferentes de organização e de concretização, conduzindo a resultados distintos

ao nível da prática do professor e do tipo de profissionalismo que daí emerge. Contudo, na opinião do autor, o desenvolvimento profissional necessita incorporar os quatro elementos de forma a conseguir assegurar que o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos é alcançado, bem como garantir o apoio a uma profissão docente forte e autónoma.

Esta questão remete-nos para a importância de conhecer diferentes modelos de desenvolvimento profissional, escolhendo os que nos são apresentados por Oliveira-Formosinho (2009, p. 237) a partir da revisão de literatura feita por Sparks e Loucks-Hosley (1990), uma referência neste domínio:

- *Desenvolvimento profissional autónomo.*
- *Desenvolvimento baseado nos processos de observação-supervisão e apoio profissional mútuo.*
- *Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.*
- *Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.*
- *Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.*

O primeiro modelo, ***desenvolvimento profissional autónomo***, encontra a sua fundamentação teórica em Rogers (1970), que defende a ideia de que a aprendizagem que influencia significativamente o comportamento da pessoa resulta da auto-descoberta. Desta forma assenta no pressuposto de que os professores aprendem sozinhos através das leituras e da experimentação de novas estratégias de instrução, sem que existam programas formais de desenvolvimento profissional.

Este modelo defende que os adultos estão disponíveis para aprender motivados por problemas reais que têm que resolver. Normalmente, o modelo desenvolve-se em torno de situações de sala de aula respondendo de forma concreta às necessidades dos alunos. Há, assim, que ter em consideração as suas necessidades profissionais e pessoais e os contextos em que trabalham, bem como as relações interpessoais que neles estabelecem, dado que o professor regula o seu processo de aprendizagem, não apenas através de processos mentais, mas também através de processos de interação social, tal

como referem Land (2000); Paris e Winograd (2003), citados por Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009). A fundamentação teórica do modelo de *desenvolvimento profissional autónomo* remete ainda para a importância da cultura escolar e dos comportamentos de liderança, uma vez que podem favorecer ou inibir a predisposição e capacidade dos professores para o desenvolvimento, encorajando-os ou não a empenharem-se de uma forma sistemática numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal (Day, 2001).

Segundo Oliveira-Formosinho baseado em Loucks-Horsley *et al.* (1987), o modelo de desenvolvimento profissional autónomo “pode capacitar os professores para a resolução dos seus problemas e para desenvolver o seu sentido profissional” (2009, p.239). A autora, referindo-se à aprendizagem do adulto e baseando-se em Clark (1992), Sage e Torp (1997) e Sparks (1997), sublinha a importância das suas necessidades individuais e da sua autodireção. Neste âmbito refere-se ainda à necessidade da resposta acontecer em contextos institucionais e organizacionais favoráveis, num processo de partilha entre pares, com uma cultura e uma liderança promotoras da mudança e da inovação. Fullan e Hargreaves (2001) preconizam a aprendizagem de uns com os outros de forma eficaz e valorizam novas formas de liderança, baseadas num profissionalismo interativo. Relativamente aos contextos referem a necessidade de uma compreensão ecológica do ensino de modo que este se desenvolva de forma adequada às diversas circunstâncias. Um outro aspecto referido pelos autores prende-se com os desafios que os docentes colocam aos alunos, transformando a aprendizagem numa experiência ativa. Contudo, são identificadas algumas características contextuais que colocam obstáculos à ação dos professores, particularmente a situação de isolamento na sala de aula e os condicionalismos que impedem o trabalho conjunto com os colegas. Dentro dos obstáculos identificados surge ainda outro factor que pode estabelecer limites às possibilidades de aperfeiçoamento, o currículo, o qual “administrativamente controlado, pode estabelecer limites importantes à colaboração entre docentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.699), sendo colocada uma grande ênfase no cumprimento do programa.

O modelo de **desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão** de um professor por outro encontra a sua fundamentação teórica na literatura sobre supervisão clínica, desenvolvida nos Estados Unidos da América no final dos anos 50. Distinguindo-se de outras práticas supervisivas de carácter mais geral, começou por ser utilizada no âmbito da formação inicial. Contudo, verificou-se o seu alargamento no âmbito da formação contínua perspetivando o desenvolvimento profissional dos professores.

Os pressupostos deste modelo centram-se na reflexão e na análise de situações educativas, existindo a reflexão e o apoio profissional mútuo, bem como no *feedback* sobre os desempenhos observados, o qual surge como “elemento orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 31), promovendo mudanças positivas. Este modelo de desenvolvimento profissional, ao tomar a forma do apoio profissional mútuo, faz surgir a noção de *coaching*, o qual amplia o conceito de treino contribuindo para a compreensão do processo de desenvolvimento que implica a pessoa, comprometendo-a com a condução do próprio processo (Alarcão & Canha, 2013). No âmbito do modelo de *desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão*, o apoio profissional mútuo entre colegas tem como finalidade prestar apoio profissional no próprio local de trabalho, contudo a observação neste contexto pode beneficiar ambas as partes envolvidas, o professor observador e o professor em observação (Oliveira-Formosinho, 2009). A reflexão assume igualmente neste modelo um papel fundamental, face ao seu grande potencial formativo, particularmente se ocorrer num contexto aberto à prática de trabalho colaborativo. Por esta razão Oliveira-Formosinho (2009) alerta para a importância do contexto em que o modelo se desenvolve, sendo decisivo para a sua aceitação e utilidade. Neste âmbito as fronteiras ultrapassam as paredes da sala de aula e a supervisão amplia o seu campo de ação (Alarcão, 2000; Sá-Chaves, 2007).

Face à temática central do estudo, bem como do seu enquadramento teórico, este modelo será objeto de aprofundamento em capítulo próprio.

O modelo de **desenvolvimento profissional baseado no processo de desenvolvimento e melhoria**, segundo Oliveira-Formosinho (2009) desenrola-se

em torno de problemas concretos, nos quais os professores se envolvem visando a sua resolução. Estes problemas relacionam-se com situações gerais ou específicas de âmbito curricular ou relacionados com a melhoria que se pretende para a escola, cuja resolução exige dos professores a aquisição de conhecimentos e competências que podem obter através da formação, de leituras, de debates, da observação, entre outros. Na prática, é perante a resolução de problemas concretos que os professores desenvolvem os conhecimentos e competências específicas, por exemplo ao nível de planeamento do currículo e da resolução de problemas em grupo.

Barroso considera que este modelo deriva da “formação centrada na escola”, ou seja, “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos” (2003b, p.74). Coloca em relevo a relação entre os modos de ensinar e os modos de organizar e gerir a escola, de forma que esta seja uma “organização qualificante” para os alunos e para os professores.

De acordo com a fundamentação teórica que sustenta este modelo, o mero envolvimento dos professores nos processos de mudança curricular ou organizacional irá promover o seu desenvolvimento profissional, contudo na opinião de Rudduck (1991), citado por Day (200, p. 135-136), aquele poderá não ser suficiente:

(...) para uma auto-renovação de perspectivas e de propósitos, se eles não forem ajudados a adquirir novos hábitos ou a rever os modos de pensamento existentes, as suas predisposições e as suas práticas, então as suas capacidades para contribuir para uma melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do pensamento e das práticas dos seus colegas estarão condicionadas à partida e o seu crescimento será limitado.

Na realidade Sparks e Loucks-Horsey (1990), citados por Oliveira-Formosinho (2009), são de opinião que existe pouca investigação sobre o impacto dos processos de desenvolvimento curricular e organizacional no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que os estudos têm incidido sobre os

processos de inovação e mudança ou sobre a satisfação dos professores sobre o exercício da função docente.

O modelo de **desenvolvimento profissional através de cursos de formação** preconiza o envolvimento dos professores em contextos formais de formação. São criadas oportunidades que proporcionam a aquisição de conhecimentos e de competências através de diferentes modalidades formativas, onde se incluem as oficinas ou cursos orientados por um formador ou monitor que estabelece os objetivos, os conteúdos a trabalhar e as atividades a desenvolver, bem como a forma e a sequência como estas se apresentam nas diferentes sessões. Estas modalidades incluem, geralmente, um processo que contém uma fundamentação teórica, uma modelação de uma ou várias competências, uma parte de prática simulada e respetivo *feedback*, podendo ainda assegurar o apoio profissional mútuo no local de trabalho (Oliveira-Formosinho, 2009).

Este modelo remete-nos para a formação contínua de professores que encerra uma grande diversidade de conceitos, sobre os quais nos debruçaremos em capítulo específico. No contexto desta abordagem Sparks e Lucks-Horsley (1990), citados por Oliveira-Formosinho (2009) consideram que os cursos de formação e as oficinas têm a vantagem de mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores e, conseqüentemente, os desempenhos dos alunos. No entanto, sublinham a necessidade de desenvolvimento de atividades de prolongamento das sessões de formação onde se inclui a observação pelos pares ou situações de apoio profissional mútuo, tendo em vista a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação. Conclui-se que este modelo se aproxima do modelo de *desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação-supervisão*, anteriormente referido.

Ao debruçarmo-nos sobre as questões relacionadas com a formação contínua é, no entanto, relevante considerar as motivações dos professores para este modelo de formação. Para isso recorreremos ao estudo realizado por Flores, Simão, Rajala e Aki Tornberg (2009), o qual envolveu 763 professores de Portugal, Finlândia e Sérvia Montenegro. Neste âmbito, os autores distinguiram quatro tipos de motivações: i) políticas, relacionadas com a implementação de

políticas educativas nacionais e/ou locais; ii) pedagógicas, relacionadas com perspetivas ligadas a uma maior eficácia do ensino; iii) práticas, relativas à resolução de questões sobre o ensino e ainda relacionadas com motivos emancipatórios associados ao seu próprio desenvolvimento. Numa análise global, embora identificassem diferenças significativas entre a opinião dos professores dos três países, concluíram que os motivos emancipatórios e práticos se destacaram comparativamente aos pedagógicos e políticos. São ainda identificados obstáculos que levam os professores a manifestar-se dececionados face à inadequação da formação contínua relativamente aos seus interesses e necessidades, bem como a sua falta de articulação com a prática, a natureza obrigatória de frequência, a falta de diversidade e de flexibilidade. De acordo com a opinião dos autores estas conclusões confirmam as do estudo realizado em Portugal neste domínio por Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira (2006) no sentido de que a formação contínua foi concetualizada “enquanto realidade exterior ao sujeito”.

Day sublinha que, com as alterações verificadas ao nível do crescimento do modelo de gestão centrado na escola, bem como as alterações curriculares, conjuntamente com as reformas sobre avaliação, centradas no aumento dos padrões de ensino e de aprendizagem dos alunos na sala de aula, “a formação contínua tornou-se apenas numa das oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para os professores” (2001, p. 205). De acordo com o autor, historicamente houve poucas tentativas nos países da Europa em garantir o apoio sistemático e diferenciado ao longo da carreira dos professores para o seu desenvolvimento profissional contínuo. Através da análise do *Livro Europeu de Estudos Comparativos sobre a Formação dos Professores* – 1994 (Sander, 1994), Day constata que nos 21 países abrangidos, o enfoque recaiu sobre a formação inicial dos professores. Relativamente à formação contínua verificou que era de curta duração, organizada numa lógica de *top-down*, como acontecia em Portugal, e voluntária, não coordenada e não concetualizada em muitos dos outros países europeus.

O modelo de ***desenvolvimento profissional através da investigação para a ação*** constitui uma metodologia de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação, que articula investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação (Moreira, Paiva, Vieira Barbosa & Fernandes, 2010). A investigação para a ação constitui um processo de natureza cíclica e flexível onde o professor é visto como um profissional autónomo e crítico reflexivo, com uma atitude indagadora perante a prática e os contextos, procurando a melhoria progressiva das condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma constitui-se como uma estratégia fundamental (Estrela, 2002) que prepara os professores para analisarem e refletirem sobre as circunstâncias complexas relacionadas com aspetos profissionais. Este posicionamento investigativo, face à profissão docente, traduz-se numa ação fortemente participada dos professores, promotora da sua autonomia, bem como da renovação da ação educativa em colaboração com outros atores educativos.

Day (2001) encoraja os professores a serem investigadores dos fenómenos que ocorrem na sala de aula, uma vez que uma questão ou dificuldade identificada podem ser o ponto de partida para desencadear um processo de investigação para a ação, com o fim de equacionar e resolver problemas educativos. Após a identificação do problema, urge indagar sobre a(s) temática(s) através da consulta de literatura sobre o assunto, proceder à recolha de dados na sala de aula ou na escola, ao seu tratamento, análise e interpretação (Oliveira-Formosinho, 2009), tendo em vista a identificação da solução para o problema, seguindo-se a intervenção adequada para o resolver. Assim, a investigação para a ação apresenta-se como um precioso contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para a promoção de uma cultura de transformação dos contextos de trabalho, uma vez que proporciona uma ação reflexiva sistemática de forma participada e colaborativa.

A investigação-ação surge, desta forma, como estratégia de desenvolvimento profissional, visando promover uma posição crítica face ao pensamento e à ação (Moreira, Paiva, Vieira Barbosa & Fernandes, 2010), com vista à melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos e professores com impacto na

transformação do próprio contexto educativo. O modelo convida, assim, os professores a um questionamento auto-reflexivo sistemático e colaborativo, visando a melhoria das práticas, através de uma metodologia de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação.

Em síntese, Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados por Oliveira-Formosinho (2009), ao apresentarem os cinco modelos de desenvolvimento profissional, apresentam igualmente os seus princípios orientadores e investigativos, tentando avaliar o impacto dos mesmos no desenvolvimento profissional dos professores. Neste âmbito, reportamo-nos também à opinião de outros autores dentro da mesma temática que corroboram ou questionam as perspetivas apresentadas e/ou dão o seu contributo através de estudos desenvolvidos. Independentemente dos modelos e da avaliação sobre o seu impacto no crescimento e desenvolvimento profissional dos professores, parece-nos de salientar que a abordagem, embora apresente uma dimensão de carácter eminentemente teórico, evidencia também sólidos conhecimentos adquiridos na área. Contudo, é de salientar a necessidade sentida sobre uma investigação mais aprofundada relativamente às potencialidades de alguns modelos de desenvolvimento profissional apresentados, dado que ficam algumas questões sobre a sua eficácia ao nível da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências dos professores.

3. Construção do conhecimento e aprendizagem

3.1 Conhecer, Comunicar, Aprender

(...) ao aprender apreendemos, guardamos, assimilamos, acomodamos e equilibramo-nos na nossa adaptação à realidade, resolvendo desse modo os problemas com que nos defrontamos e se colocam ao mundo em que vivemos e convivemos. Aprender é um verdadeiro processo pessoal e social de construção de partilha, de comunicação.
(Tavares, 1998, p.21)

Na linha de pensamento de Tavares a aprendizagem implica construção-partilha-comunicação, num processo onde não podem existir atitudes passivas

perante a aprendizagem. Os sujeitos devem assim assumir uma “atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa, criativa, tentando refutar os paradigmas das verdades estabelecidas como irrefutáveis” (1998, p.21). Não basta, pois, adquirir e guardar na memória certezas e verdades absolutas, mas antes interrogá-las e avaliá-las criticamente. O sujeito constrói conhecimento, produz saber que partilha e comunica.

A valorização em educação do papel ativo dos sujeitos, bem como da sua capacidade comunicativa, e ainda um olhar sobre a escola como um espaço privilegiado que permite a mobilização cultural e social daqueles que nela interagem, resultam da reflexão que Habermas (1987) produziu, trazendo até nós um contributo para o desenvolvimento de uma perspectiva pedagógica sociocrítica da educação. Neste quadro, o autor valoriza a capacidade de comunicação, que considera fundamental para que exista entendimento acerca de projetos em que os interlocutores estão envolvidos, em torno de problemas comuns, de forma a construírem consensos que lhes permitam coordenar a sua ação.

Criado este espaço de comunicação e de diálogo, o sujeito expressa as suas opiniões e convicções acerca dos temas em questão, validando as suas opiniões, contudo numa visão subjetiva sobre as coisas e as situações. De qualquer forma esta possibilidade permite-lhe dialogar, criticar e construir consensos ajudando-o a analisar, refletir e questionar as suas próprias concepções graças ao contributo dos pares envolvidos no ato comunicativo.

A abordagem de Habermas (1987) aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire (1973) quando valoriza uma educação pela comunicação em detrimento de uma educação que privilegia o uso de estratégias instrutivas de transmissão do saber. Também ele defende que o saber se constrói a partir da relação entre os interlocutores, onde o sujeito assume uma atitude curiosa e interventiva em relação ao mundo. O ato educativo é assim visto num quadro de praxis educativa com o propósito de promover a transformação pessoal e social dos sujeitos a partir de um método crítico e dialógico.

Neste enquadramento, Paulo Freire valoriza a construção e a apropriação do saber como um processo que resulta da interação entre os sujeitos de um determinado contexto e entre estes e os objetos com os quais se relacionam.

Ao referirmos a interação social como factor potenciador da aprendizagem não poderíamos deixar de mencionar o contributo de Vygotsky (1978) que a considera condição fundamental para o desenvolvimento de qualquer projeto de aprendizagem. Neste contexto, é importante referir que, de acordo com o autor, o processo de desenvolvimento ocorre quando através da aprendizagem se cria uma zona de desenvolvimento potencial, que designa por “*zona de desenvolvimento proximal*”(ZDP), (Figura 1). Este conceito vem reforçar o valor potenciador das interações que o sujeito estabelece com o(s) outro(s), na resolução conjunta de um problema, construindo um significado partilhado a partir de pontos de vista diferentes. Assim, estamos perante uma situação que implica a construção de uma relação intersubjetiva e uma ação comunicativa entre os interlocutores, conscientes da partilha e da definição dessa mesma situação, o que vai ao encontro da perspectiva de Habermas referida anteriormente.

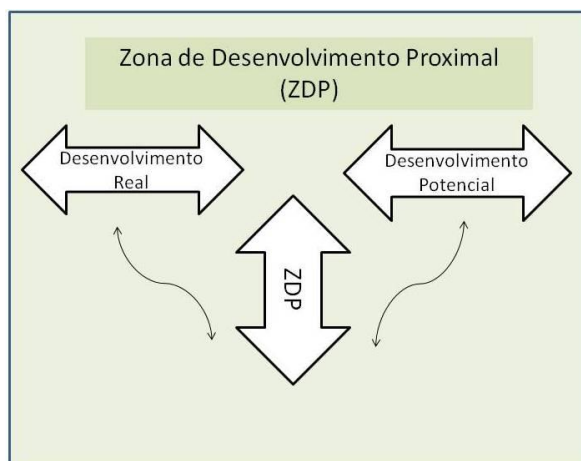


Figura 1: Zona de desenvolvimento próximo

Neste quadro não podemos deixar de valorizar a importância da comunicação e da linguagem que irá permitir dialogar e partilhar diferentes pontos de vista, contribuindo para a construção de um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

Esta temática remete-nos para a necessidade de definição do conceito de desenvolvimento cognitivo. Consideramos, no entanto, que é oportuno compreender a evolução do mesmo ao longo dos tempos. Assim, até à década de 50/60 predominou a teoria factorial, psicométrica ou diferencial (Sousa, 1998) assente na existência de aptidões intelectuais internas responsáveis pelas realizações do sujeito, considerando-se que permaneceriam constantes ao longo da sua vida. Em contrapartida surgia a perspetiva desenvolvimentista mais preocupada com as estruturas subjacentes às realizações do sujeito ou relativamente ao estágio de desenvolvimento em que este se encontra. Neste âmbito surge a psicologia cognitiva, a partir dos anos 50, que tem como objetivo principal a pesquisa dos processos cognitivos, ou seja, centra-se na explicitação dos mecanismos do sujeito implícitos na sua *performance* na situação de resolução de problemas (Sousa, 1998). Desta forma, é dada grande relevância à análise dos processos linguístico-cognitivos internos acionados pelo sujeito na realização de tarefas cognitivas. Nesta perspetiva, a inteligência é considerada como um conjunto de diversas competências de processamento da informação.

Particularmente a partir dos anos 70, a inteligência é vista como o resultado de um processo de construção progressiva, surgindo como relevantes os elementos do meio exterior ao sujeito, sendo o desenvolvimento cognitivo explicado a partir de variáveis sociais. Na realidade, é a partir deste período que se percebe um avanço nos estudos relacionados com esta temática, dando origem ao aparecimento da psicologia social e à teoria do conflito sociocognitivo (Sousa, 1998). Esta forma de perspetivar o desenvolvimento valoriza igualmente os processos internos de auto-regulação e deve-se a um conceito fundamental no processo desenvolvimental que tem as suas origens no modelo piagetiano. Esta perspetiva *estruturalista-construtivista* centra-se em processos de equilíbrio e reequilíbrio, caracterizados pela relação de interação entre assimilação e acomodação, e assenta nas dimensões biológica, epistemológica e lógico-matemática. Assim, concebe a inteligência como um comportamento adaptativo a partir das características e necessidades biológicas, comportamento que é precedido pelos processos de assimilação do meio pelo sujeito e da sua acomodação ao meio. A dimensão epistemológica relaciona-se com o

desenvolvimento do conhecimento em geral e a dimensão lógico-matemática define o quadro em que se insere esse conhecimento.

3.2 A Aprendizagem do professor enquanto adulto

A problematização da aprendizagem dos professores constitui o tema principal da abordagem que se segue, procurando compreender e analisar os processos de aprendizagem, como, quando e onde ocorre, conscientes de que o desenvolvimento profissional é indissociável da personalidade do docente.

Focalizando a nossa atenção no professor como aprendiz adulto, percebemos que durante um longo período a condição de adulto aparecia associada a uma fase em que se julgava existir uma decadência nas suas capacidades cognitivas o que justifica a ausência de estudos nesse âmbito. No entanto, alguns estudos que apareceram posteriormente como é o caso dos de Baltes e Schaie, referidos por Reiman e Thies-Sprinthall (1998), vêm revelar que, embora se assista a algum decréscimo de algumas capacidades mentais, como é o caso da memória, se verifica o desenvolvimento de outras, as quais podem ser favorecidas pela experiência e pela formação.

Neste âmbito, surgiram estudos que recorrem a uma abordagem psicológica para estudar o desenvolvimento profissional do professor. Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall (1998) apresentam várias perspetivas iniciais: i) o modelo baseado numa conceção pouco flexível do professor, centrado nas características fixas da sua personalidade; ii) o modelo identificado com a corrente psicanalítica que acentua excessivamente a determinação do comportamento do professor pelas suas anteriores e remotas experiências; iii) o modelo de tradição behaviorista que identifica comportamentos específicos do professor, tendo como objetivos o seu treino de forma que ele os utilize como processo para conseguir as aprendizagens dos alunos, que em termos práticos constituem o produto.

Qualquer um dos modelos apresentados não se terá revelado suficientemente útil, tendo em vista o propósito de estudo do desenvolvimento profissional do

professor. Desta forma as perspectivas revelam-se ultrapassadas, tendo surgido vários estudos baseados noutras orientações: “processamento da informação, ciclos de vida, preocupações do professor, life span psychology, entre outras” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.253). Diferente literatura debruça-se sobre a mesma temática (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998, Hargreaves & Fullan, 2001) considerando que o desenvolvimento profissional não se pode separar da estrutura pessoal do professor. São assim apresentadas três dimensões da personalidade que influenciam o seu desenvolvimento profissional, onde se inserem os estilos de aprendizagem, as etapas de desenvolvimento psicológico e os ciclos de vida.

Os estilos de aprendizagem

À luz das teorias cognitivas-construtivistas, a aprendizagem é definida como uma construção pessoal que resulta de um processo experiencial, interior ao indivíduo, o qual se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 1992). Esta perspectiva traduz um conceito dinâmico de aprendizagem que conduz à construção do conhecimento (Almeida, 1998). Neste quadro a aprendizagem e a construção do conhecimento são um processo pessoal, exigindo a iniciativa e participação ativa do sujeito e um esforço individual de apropriação do saber. Esta construção pessoal resulta de um processo experiencial interior ao sujeito, reforçando a componente pessoal da aprendizagem e a modificação do comportamento que persiste.

Face ao processo desenvolvido as modificações permanecem ao longo do tempo e do espaço e integram os esquemas funcionais do sujeito, apetrechando-o para a resolução de problemas em diferentes contextos.

O conceito sobre aprendizagem apresentado por Tavares e Alarcão (1992), uma vez que reforça a componente pessoal da aprendizagem, como atrás é referido, remete-nos para as diferenças que caracterizam cada indivíduo ao nível das suas estruturas cognitivas e estilos de aprendizagem. Este facto, tem suscitado um particular interesse, nomeadamente no que diz respeito à análise de

aspectos qualitativos usados pelos aprendentes no confronto com tarefas de aprendizagem.

Relativamente ao estilo de aprendizagem, Dunn e Dunn (1999) consideram-no como a forma como os indivíduos respondem a estímulos ambientais, emocionais, sociológicos e físicos. Através de um estudo que envolveu um grande número de indivíduos conseguiram conhecer as suas condições preferenciais de aprendizagem. Neste estudo verificaram a existência de dois grupos de indivíduos. Por um lado, os indivíduos que possuíam um estilo caracterizado pela motivação, responsabilidade e persistência e que necessitavam de trabalhar sozinhos de forma estruturada, tendiam a procurar um ambiente de aprendizagem mais programado. Por outro, os indivíduos que preferiam trabalhar em ambientes menos formais e que não necessitavam de muita orientação para a realização das tarefas, conseguiam facilmente resolver os problemas com que se deparavam através de pistas e da generalização das aprendizagens. Daqui se conclui que existem diferentes condições nas quais os indivíduos gostam de trabalhar o que, necessariamente, vai favorecer as suas realizações. Contudo, essas condições, favoráveis para alguns, poderão ser prejudiciais para outros comprometendo os seus desempenhos.

Teorias de processamento da informação

A perspetiva que considera a inteligência como um conjunto de competências operacionais de processamento da informação, dá ênfase à *performance* do sujeito na situação de resolução de problemas. Desta forma, é colocado um enfoque particular na análise dos processos linguísticos-cognitivos internos usados pelos sujeitos na resolução de tarefas cognitivas (Almeida, 1998) onde se destaca a *seleção, codificação, armazenamento e evocação da informação*. Dentro das diversas teorias de processamento da informação referimos o modelo experiencial desenvolvido por David Kolb (1986) que propôs um modelo de aprendizagem experimental, cíclico constituído por quatro fases, nas quais o sujeito processa informação através da experiência concreta, da observação refletida, da conceptualização abstrata e da experimentação ativa, conduzindo de novo ao recomeço do ciclo. Estas fases traduzem-se em quatro modos de

assimilar e processar a informação, razão pela qual Kolb desenvolveu o Inventário do Estilo de Aprendizagem que permitiu medir o estilo de aprendizagem predominante dos indivíduos. De acordo com a teoria formulada pelo autor, as estratégias utilizadas no processamento da informação podem evoluir para estilos (padrões estáveis) que caracterizam a individualidade de cada sujeito, provenientes de padrões consistentes que resultam da sua interação com o meio. Assim, classifica os quatro estilos de aprendizagem como convergente, divergente, acomodativo e assimilativo.

A teoria formulada por Kolb parece, assim, estar muito próximo dos princípios defendidos por Piaget no que diz respeito à formação da inteligência, a qual parece resultar da interação do sujeito com o meio que o cerca, bem como do seu envolvimento ativo na aprendizagem.

De referir que estes modelos centrados na forma como o indivíduo recebe, guarda e processa a informação, cuja finalidade é desenhar um sistema de aprendizagem cognitiva que conduz à mestria concetual (Oliveira-Formosinho, 2009), embora se focalizem essencialmente na aprendizagem dos alunos, consideramos que podem ser aplicados aos adultos, concretamente aos professores, face à premência da melhoria dos seus processos cognitivos. De referir, no entanto, que estes modelos não concebem o progresso do sujeito como uma sequência de estádios de desenvolvimento.

Ciclo de vida profissional dos professores

A atenção sobre as práticas de ensino tem vindo a criar a necessidade de um olhar sobre os próprios professores, quer enquanto profissionais, quer enquanto pessoas. Neste âmbito, muitas questões se levantam sobre a construção da sua identidade enquanto “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2007, p. 16), constituindo-se assim como um processo através do qual cada um se apropria da sua história pessoal e profissional. Este processo identitário necessita de tempo para que seja possível (re)construir identidades, aceitar inovações e adaptar-se a mudanças.

O crescimento humano não é como aquelas plantas que crescem rapidamente, sem grande necessidade de cultivo: ele pode ser alimentado e estimulado, mas não pode ser forçado. Os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são. (Fullan e Hargreaves, 2001, p.53)

O processo passa pelo conhecimento do professor de si próprio (Day & Sachs, 2004) e também pela capacidade de exercer a sua ação com autonomia. Nesta perspectiva estamos perante a realidade da pessoa e do profissional, ou seja do ser e do ensinar, as quais se cruzam influenciando a sua forma de agir. Não podemos, assim, compreender o professor, ignorando a pessoa que é, conscientes de que vários factores contribuem para a formação da sua identidade (Fullan & Hargreaves, 2001):

- a época em que cresceu e ingressou na profissão, pensando na influência dos valores e das crenças educativas praticadas nesse período;
- o estágio de vida e a carreira em que cada um se encontra, considerando a influência que esta situação tem sobre as suas atitudes, a sua confiança sobre o próprio ensino e sobre o seu sentido de realismo
- o género, partindo do pressuposto que se identificam diferentes interesses e diferentes tipos de vida entre homens e mulheres.

Encontramos nos estudos de Huberman (1989), centrados nos professores, o conceito de carreira como um processo que comporta uma abordagem psicológica e sociológica, permitindo estudar o percurso de uma pessoa numa ou mais organizações, particularmente o seu ciclo de vida profissional. O autor analisa as fases da carreira do professor identificando as seguintes etapas:

- A fase da *entrada na carreira* que surge associada ao estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O primeiro no âmbito do confronto com a situação real e complexa da situação profissional, no momento em que o docente se preocupa muito consigo próprio e em que enfrenta dificuldades em conciliar a relação pedagógica e a situação e a

transmissão de conhecimentos. Nesta fase apresenta ainda dificuldade em lidar com situações que envolvem alunos que levantam problemas na sala de aula. O estágio de descoberta, contrariamente, faz surgir no professor entusiasmo e desejo de experimentação, sentindo-se responsável pelos seus alunos e pelo programa, ao mesmo tempo que se sente parte integrante de um grupo profissional. Embora o estágio da sobrevivência e da descoberta sejam contrastantes, ambos são vividos em paralelo, sendo este último o suporte do primeiro. Contudo, são conhecidos outros perfis que apresentam apenas uma das componentes referidas ou ainda com outro tipo de características, dependendo sobretudo da experiência já desenvolvida e da motivação para a carreira.

- A fase de *estabilização* que coincide com a tomada de responsabilidades e com o momento em que os professores se preocupam mais com os objetivos didáticos do que consigo próprios, acompanha ou precede o sentimento de competência e de consolidação pedagógica. Nesta fase o docente sente-se confiante e confortável na profissão, registando-se a escolha da sua identidade profissional e o forte contributo desta para uma maior afirmação do *eu*. O professor sente domínio sobre a situação pedagógica, apostando numa maior flexibilização da sua ação e conseguindo relativizar o insucesso na sala de aula, não se culpabilizando por tudo o que aí não é perfeito. A autoridade do professor nesta fase surge de forma natural e apresenta de forma clara os limites de tolerância, enquanto existe uma maior facilidade em fazê-los respeitar com segurança e espontaneidade.
- A fase da *diversificação* corresponde a um período de experimentação pessoal da gestão da sala de aula, em que os docentes fazem uso de uma maior flexibilidade pedagógica, diversificando as estratégias, o material didático, os modos de avaliação. Os professores apresentam-se nesta fase mais motivados, mais participativos e mais dinâmicos quer nas equipas pedagógicas que integram, quer ao nível das

comissões de reforma uma vez que se encontram em condições de questionar e criticar o que consideram ser “aberrações do sistema” (Huberman, 1989). Os docentes encontram-se igualmente motivados para exercerem cargos de mais autoridade e responsabilidade através do exercício de funções em lugares administrativos.

A fase da diversificação dá lugar ao aparecimento de casos em que as pessoas se colocam em *questão*. Trata-se visivelmente de momentos em que existe uma sensação de rotina sem que algo de novo se tenha produzido, conduzindo a uma sensação de monotonia e desencanto. Normalmente, esta situação segue-se a fracassos verificados nas reformas estruturais, nas quais existiu um forte investimento das pessoas. Esta fase corresponde, regra geral ao meio da carreira, num momento em que o docente encara a hipótese de prosseguir com o mesmo percurso ou, contrariamente, se sente inseguro ponderando a hipótese de o mudar.

Contudo é oportuno referir que nem todos os docentes terão que passar necessariamente por esta fase, no entanto mais uma vez se conclui que vários factores, onde se incluem as condições de trabalho na escola onde exerce funções, o contexto político e económico e a própria situação familiar, poderão ser determinantes para o aparecimento da fase de questionamento.

- Na sequência do questionamento surge a *serenidade e distanciamento afetivo* onde o professor manifesta uma grande serenidade nas situações de sala de aula e se revela pouco vulnerável à avaliação que lhe é feita por outros. Neste período da sua vida profissional mostra-se menos ambicioso e regista-se um menor investimento, contudo a sua confiança e serenidade aumentam. O professor sente que já não tem que provar nada aos outros e a si próprio e apresenta uma atitude mais tolerante e espontânea nas situações de trabalho. Regista-se igualmente um maior distanciamento afetivo entre os professores e os alunos, eventualmente pela diferença de gerações e de culturas.
- Da fase de serenidade passa-se para a fase de *conservantismo*, sendo perceptível uma relação entre este e a idade dos professores, uma vez

que com o avançar da idade se verifica uma maior rigidez e autoritarismo, uma excessiva prudência e resistência à inovação e à mudança, bem como nostalgia do passado.

- A fase de *desinvestimento* surge, regra geral, no fim de carreira dos professores num momento em que se libertam do investimento no trabalho e passam a investir mais em si próprios canalizando para outros lados as suas energias. Nesta fase consagram mais tempo a atividades exteriores à escola e a uma vida social de maior carga filosófica. Esta fase traduz-se normalmente por atitudes muito críticas relativamente aos alunos, aos colegas e ao sistema educativo, conduzindo, por vezes, a uma certa demarcação em relação aos acontecimentos relevantes que ultrapassam a escola ou o próprio sistema escolar.

As transições ecológicas e o desenvolvimento dos professores

Paralelamente à produção de conhecimento, através da investigação, sobre o modo como o sujeito aprende, surgiram várias teorias sobre o desenvolvimento humano, chamando-nos a atenção para a relação que estabelece com o meio envolvente no seu processo de desenvolvimento. Neste campo destaca-se o trabalho de Urie Bronfenbrenner, que apresenta o modelo ecológico do desenvolvimento humano, atualmente designado por Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). De acordo com este modelo, o desenvolvimento do indivíduo processa-se através de transições ecológicas que ocorrem quando realiza uma atividade nova desempenhando um novo papel, entrando em interação com outros atores sociais. O autor apresenta uma nova perspetiva sobre o desenvolvimento da pessoa com particular destaque para a interação que esta estabelece com o meio que a rodeia (1979). Nesta perspetiva as transações ecológicas assumem um lugar central no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, razão pela qual os contextos exercem neste domínio uma influência fundamental (Alarcão & Sá-Chaves, 2007; Alarcão & Canha, 2013; Oliveira-Formosinho, 2009).

Para Bronfenbrenner o ambiente ecológico é considerado como uma série de estruturas concêntricas que encaixam entre si – o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema. Para o autor, o ambiente ecológico relevante para o processo de desenvolvimento do sujeito engloba interrelações entre os vários contextos, perante a existência de vários níveis na estrutura ecológica, não se limitando ao contexto imediato em que existe uma relação direta. Assim, o modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner, centra-se no estudo da interação mútua e progressiva entre o indivíduo ativo em crescimento e o ambiente em transformação em que está inserido, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos imediatos e os contextos mais latos em que se integra. Existe um processo de mútua interação uma vez que o sujeito dinâmico, em desenvolvimento, influencia progressivamente o meio em que se encontra inserido e, por sua vez, o próprio ambiente também influencia o seu desenvolvimento.

As transições ecológicas ocorrem ao longo da vida do sujeito, sendo, por isso, elementos do seu processo de crescimento. Concretamente em relação aos professores, consideramos que são um elemento fundamental no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho considera que o modelo ecológico de desenvolvimento profissional presta uma atenção particular aos momentos de transição ecológica e, simultaneamente, apoia os professores nessas transições “numa lógica de processo de formação ao longo da vida (*life-long learning process*)” (2009, p.262).

Assim, perspetivando o desenvolvimento dos professores, podemos concluir que é fundamental a qualidade dos contextos profissionais, bem como o alargamento das atividades e diversificação de papéis por eles desempenhados. Pensamos também que são igualmente relevantes as interações entre os diferentes contextos, considerando os processos recíprocos que atravessam as suas fronteiras (Portugal, 1992). Partindo da noção de transição ecológica, a qual acontece sempre que a posição do sujeito sofre uma transformação em consequência das modificações no meio ou nas atividades e papéis por si desempenhados, podemos inferir quão importante será para o seu

desenvolvimento o número e qualidade de transições ecológicas realizadas, conseguindo aceder a estádios psicológicos mais avançados.

Face ao interesse e pertinência do modelo ecológico do desenvolvimento, no que diz respeito à importância da experiência contextual no desenvolvimento do sujeito, considerando as interações entre os diferentes contextos que o envolvem e que o influenciam, voltaremos mais à frente a debruçar-nos sobre este assunto centrando-nos nos contextos que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança/aluno.

3.3 Competências emocionais dos professores

A ação do professor é condicionada por vários factores, dos quais destacamos as suas crenças, valores pessoais, as condições de trabalho na escola e na sala de aula, o tipo e número de alunos, entre outros. Desta forma, a sua capacidade para exercer o pensamento crítico, tendo em atenção todos estes factores, é um dos aspectos fundamentais da sua ação enquanto profissional. A capacidade para exercer este pensamento depende, segundo Day (2001), do seu “tacto pedagógico” e “inteligência emocional”. No que se refere ao tacto pedagógico, este implica perspicácia, visão e intuição, permitindo ao professor agir sob o ponto de vista didático e pedagógico, usando a improvisação para responder de imediato aos seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a qualidade do “tacto pedagógico” dos professores não depende unicamente “da sua experiência e saber-profissional ou das condições em que trabalham, mas também da sua inteligência emocional” (Day, 2001, p. 63).

Para Goleman (1997, p.101) inteligência emocional é “*uma aptidão-mestra*” que afeta profundamente todas as outras capacidades. Assim a inteligência emocional é vista como uma metacapacidade que condiciona o grau de eficácia com que os indivíduos utilizam as suas aptidões mentais, conseguindo pensar, planear e resolver problemas. O autor, reforçando o papel central da inteligência

emocional, refere os cinco domínios apresentados por Salovey, a partir da redefinição das inteligências pessoais de Gardner (Goleman, 1997, p. 63-64):

- *Conhecer as próprias emoções*, ou seja, reconhecer um sentimento no momento em que ele acontece o que é identificado como autoconsciência, a “pedra base” da inteligência emocional. Neste âmbito, as pessoas que têm uma certeza sobre os seus sentimentos, agem com maior segurança sobre as decisões que têm que tomar.
- *Gerir as emoções*, também neste campo o autoconhecimento ocupa um papel fundamental, uma vez que é dele que nasce o saber lidar com as sensações de forma apropriada. Assim, o sujeito controla as suas emoções conseguindo tranquilizar-se ao afastar outros sentimentos perturbadores, como seja a angústia, a tristeza e a ansiedade.
- *Mobilizar as emoções*, diz respeito ao autocontrolo emocional tendo em vista um objetivo determinado e está na base de toda e qualquer realização. Este domínio surge como fundamental para a concentração da atenção, para a automotivação, para a criatividade e para a competência permitindo desempenhos de grande qualidade e eficácia.
- *Reconhecer as emoções dos outros*, envolve a empatia, uma capacidade que também nasce do autoconsciência, considerada uma aptidão pessoal fundamental que permite fazer a leitura de sinais que indicam as necessidades dos outros. As pessoas empáticas caracterizam-se de um maior sensibilidade o que lhes permite exercer a sua profissão com eficácia, particularmente se estivermos a falar de professores ou outras profissões que envolvam a prestação de cuidados, a interação com clientes e/ou gestão de recursos humanos.
- *Gerir relacionamentos*, implica destrezas que permitem o relacionamento e é, particularmente, uma aptidão que permite gerir as emoções dos outros. As capacidades envolvidas neste domínio estão na base da popularidade do sujeito, da sua eficácia ao nível das relações e da liderança. As pessoas dotadas nesta área são bem sucedidas na interação com terceiros e bem aceites socialmente.

É o próprio Daniel Goleman que afirma que não se sabe ao certo até que ponto o conceito de inteligência emocional é responsável pelo curso de vida das pessoas, face à variabilidade que se verifica entre elas. Não deixa, no entanto, de concluir, perante dados existentes, que a inteligência emocional “pode ser uma influência tão poderosa e, por vezes, ainda mais poderosa que o QI” (1997, p.54). O autor identifica um conjunto de características que contribuem para que a inteligência emocional concorra para um desempenho bem sucedido: “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”.

A empatia é referida pelo autor como a capacidade de estar em consonância com os sentimentos do outro, conseguindo ler os indicadores não verbais que permitem compreender os seus pensamentos e intenções. É apresentado o conceito de inteligência social como capacidade de compreender os outros e de agir com sensatez no relacionamento com eles, considerando-a como um dos aspectos da inteligência emocional. Goleman considera que a inteligência social garante a eficácia das interações sociais e reside na capacidade do sujeito reconhecer os sentimentos de outra pessoa e agir, conseguindo influenciá-los. Desta forma, a dificuldade na arte do relacionamento consiste em conseguir gerir as emoções dos outros, o que requer autocontrolo e empatia, competências sociais fundamentais para o sucesso na relação com terceiros. Na situação de interação entre duas pessoas, entre as quais existe uma transferência de estado de espírito, assiste-se a uma ligação emocional que vai para além da empatia. Existe um grau de conexão que se traduz num sincronismo emocional que permite às pessoas sintonizar-se com o estado de espírito dos outros ou influenciá-los com o seu.

Em síntese, as características de inteligência emocional, referidas anteriormente, assumem particular importância para o professor, na interação com todos os elementos da comunidade educativa, com particular destaque para a interação com os seus alunos nas situações de sala de aula, onde a sua

competência social lhe deverá permitir detetar pistas que o ajudem a interpretar os indicadores emocionais. Conseguirá compreender os sentimentos e pensamentos, bem como as intenções do outro, estando apto a antecipar e resolver situações que mais tarde se poderão revelar mais complexas e de difícil resolução. O professor estará assim em condições de responder de forma adequada, fazendo uso da sensibilidade e flexibilidade necessárias.

Concordamos com Day (2001, p.64) quando refere que:

Ignorar o papel da emoção na reflexão, sobre e acerca do ensino e da aprendizagem significa não conseguir avaliar o seu potencial para afectar positivamente ou negativamente a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula.

Segundo os quatro pilares fundamentais da educação que constam no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1999), “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, exigem que o professor vá mais além da sua ação tradicional, devendo fazer uso de competências emocionais para que se sinta apto para falar naturalmente sobre os sentimentos. Impõe-se, pois, uma formação específica dos professores de forma que consigam orientar os seus alunos na descoberta da sua vida emocional, o que implica que sejam capazes de se orientar a si próprios, tendo consciência das suas próprias emoções, ou seja, “as suas responsabilidades docentes exigem o domínio de competências emocionais consonantes com aquelas que pretendem desenvolver nos alunos” (Estrela, 2010, p.43).

Acontece também que, por vezes, as atividades de formação contínua oferecidas aos professores ao longo da sua carreira se centram ainda numa conceção tradicional de experiências de sala de aula, onde os professores são vistos como meros “agentes executores” (Day, 2001, p.207). Numa perspetiva diferente defendemos a criação de oportunidades de aprendizagem diversificadas que satisfaçam as reais necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, de forma que consigam manter viva a sua motivação e reforço do

nível de empenho, enquanto fica garantido o relacionamento social adequado com os seus alunos.

4. A Formação contínua dos professores

A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.

(Decreto-Lei nº18/2011 de 2 de Fevereiro)

Tendo por base o preconizado no Artigo 18º do Decreto-Lei nº18/2011, atrás transcrito, bem como o compromisso dos professores com um processo contínuo de formação ao longo da vida profissional, a formação contínua em contexto assume um papel fundamental. Segundo Fullan e Hargreaves as iniciativas de formação contínua a nível internacional têm surgido de estratégias “fragmentadas, não envolventes e abstraídas das reais necessidades e preocupações dos professores” (2001, p.39). Neste contexto, ignoram a sua experiência, o género e o estágio da carreira em que se encontram. Perante esta realidade a formação dirige-se apenas a uma parte do professor, não o tratando como um todo e apostando no desenvolvimento de competências técnicas.

Concretamente, em Portugal, foi na década de 90 que surgiu o sistema de formação contínua de professores. Desta forma pretendeu-se cumprir as prioridades formativas a nível nacional e ainda garantir a realização da “formação centrada na escola” (Machado & Formosinho, 2009, p.287), através da criação dos centros de formação de associação de escolas. Apesar de ser perceptível uma evolução nas conceções de base destas formações, também estas, à semelhança das que foram referidas anteriormente, se identificam com um formato essencialmente teórico que desvaloriza os saberes experienciais dos professores. Relevante é também o facto de estas formações surgirem de forma descontextualizada e desarticulada relativamente aos projetos das escolas.

Fullan e Hargreaves (2001, p.42), fundamentando a sua opinião sobre a formação contínua, relativamente à dificuldade desta abranger de forma completa o modo como os professores crescem e mudam, referem que foram esquecidos quatro aspectos importantes, razão pela qual o ensino e a mudança foram mal compreendidos e que são “o propósito do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto de ensino; a cultura de ensino”.

Relativamente ao *propósito do professor*, é de sublinhar a importância do seu papel na vida e desenvolvimento dos seus alunos, bem como na formação das gerações futuras, pelo que se valoriza a aplicação da experiência acumulada, da sabedoria e dos conhecimentos especializados sobre diferentes circunstâncias da prática educativa. Assim, há que respeitar o conhecimento e as ideias dos professores para que não se corra o risco de desvalorizar ou ignorar as práticas válidas que já possuem. Day reforça também a necessidade dos professores “participarem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da própria aprendizagem” (2001, p.17).

A mudança administrativa na educação deve integrar os propósitos dos professores, para isso deve-lhes ser dada voz (Fullan & Hargreaves, 2001) para que possam dizer o que pensam sobre a mudança. É ainda necessário capacitá-los para que possam desenvolver a sua responsabilidade, conseguindo tomar decisões de âmbito curricular e de ensino. Este facto depende também da interpretação que fazem do currículo, a qual está relacionada com a construção das identidades pessoais e profissionais dos docentes, pelo que o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico não pode estar desligado das necessidades pessoais e profissionais dos professores (Day, 2001).

É também importante olhar o professor enquanto pessoa, considerando, conforme já tivemos oportunidade de referir, que ele é muito mais do que conhecimentos e competências. Assim, não podemos esquecer que, por de trás de um professor está sempre a pessoa que ele é. Na opinião de Perrenoud (2002, p.176) “A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente”, seja qual for o tipo de formação a que se sujeitar. Deste modo, o seu ensino está

sempre ligado não só ao profissional que é, como também ao tipo de pessoa que é, ao estágio da carreira em que se encontra, à fase em que cresceu e em que iniciou a sua profissão, à sua história de vida. Por esta razão Day afirma que “o pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos em que trabalham” (2001, p.17). Esta questão remete-nos para o aspecto também referido por Fullan e Hargreaves (2001), e que se prende com o contexto de ensino, o qual assume, igualmente, particular importância uma vez que as características contextuais se constituem como factores que condicionam o trabalho dos professores. Assim, para perceber o modo como os professores ensinam é necessário compreender o contexto em que atuam. Esta perspetiva identifica-se com uma compreensão *ecológica* de ensino, razão pela qual existem diferentes abordagens de ensino face às circunstâncias do contexto, o que evidencia que o ensino nem sempre é igual, nem as estratégias podem ser sempre as mesmas.

Partindo deste pressuposto, facilmente se compreende que os interesses e motivações dos professores, bem como a sua reação perante a inovação divergem de uns para outros. Desta forma, as estratégias de formação contínua devem passar pelo reconhecimento dos propósitos dos professores, valorizando-os enquanto pessoas, sem contudo ignorar a heterogeneidade que caracteriza os grupos, bem como os contextos em que atuam, procurando valorizar e implicar todos os docentes.

Retomando as questões relacionadas com as características dos contextos de trabalho, somos levados a concluir que, no seio das escolas, existem interações interpessoais e intergrupais, as quais “dão origem a quadros culturais no interior dos quais a vida dos professores se desenrola e é investida de sentido” (Lima, 2002, p.17). Esta realidade remete-nos para o conceito de cultura o qual, sob o ponto de vista sociológico, se centra em realidades coletivas e não em factores personalizados. No entanto, incorporam as respostas das pessoas, tendo subjacentes as suas crenças, valores e ideologias, levando-as a agir. Assim,

focando a nossa atenção na cultura dos professores, ela deve ser perspectivada não só em termos de conhecimentos, valores e de crenças, mas também de comportamentos e de práticas.

No mesmo contexto de trabalho, em que as circunstâncias são semelhantes, os professores estão empenhados em construir respostas comuns, partilhando sentimentos e pensamentos e apresentando comportamentos idênticos. Contudo, face à heterogeneidade que caracteriza este grupo social, as culturas variam de escola para escola, bem como entre grupos no seio da própria escola (Lima, 2002). Deste modo, encontramos neste facto justificação para o alerta feito por Fullan e Hargreaves (2001) relativamente à implementação de modelos de ensino, fruto de inovações externas, sem qualquer relação e integração com o contexto em causa. Como exemplo referem modelos exemplares de colegialidade docente em algumas organizações educativas, cujas normas não podem ser instituídas noutras instituições de ensino onde o desafio da colegialidade é possivelmente diferente e mais difícil.

Pelas constatações de Fullan e Hargreaves (2001) e Machado e Formosinho (2009), atrás mencionadas, sobre o que tem sido a realidade de formação contínua, bem como o que atualmente se preconiza neste âmbito face às reais necessidades dos professores e das escolas, acreditamos existir uma evolução das conceções neste campo. Assim, julgamos pertinente fazer uma revisão dos diferentes tipos de formação contínua, sublinhando o seu formato e características.

4.1 Caraterísticas da formação contínua

Seguindo o propósito enunciado anteriormente, relativamente aos diferentes tipos de formação contínua, tendo em atenção o seu formato e características, vamos procurar reconstruir um percurso que evoluiu desde “o formato escolar e a exterioridade da formação, passando pela formatação bancária, pela desvalorização dos saberes experienciais até chegar à potenciação da dimensão

formativa em situações de trabalho e à formação centrada na escola”, recorrendo ao contributo de Machado e Formosinho (2009, p.288-302).

A formação que se identifica com o *formato escolar* centra-se na transmissão de conhecimentos e valoriza os saberes teóricos. O formador desempenha a função de professor e os formandos não têm qualquer participação na escolha dos objetivos, nem dos conteúdos. Uma formação deste tipo segundo Perrenoud (2002) assume um carácter prescritivo e limita-se a oferecer determinados saberes teóricos. Conduz à transformação das práticas de forma aleatória, uma vez que nada sabe sobre os contextos nem as pessoas a quem se destina.

Relativamente ao *formato bancário*, este surgiu na sequência de uma preocupação em garantir a credibilidade às ações de formação, tendo por essa razão surgido, no contexto nacional, o Conselho Coordenador de Formação Contínua, que deu origem mais tarde ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Daqui surgiram novos conceitos relacionados com “créditos” e “certificados”, que levaram os professores a acumular conhecimentos, garantia da conceção de créditos que asseguravam a sua progressão na carreira. Contudo, esta situação não exigia a mobilização imediata dos conhecimentos adquiridos, conduzindo os professores a guardá-los individualmente para uma eventual utilização mais tarde.

Situando-nos numa realidade de formação de racionalidade técnica, em que a prática se constitui como uma aplicação da teoria e em que o professor, a quem é reconhecido um saber experiencial, é visto como um destinatário, estamos perante uma oferta que pretende treinar nos formandos competências, procurando garantir-lhes uma melhor *performance*. Neste enquadramento estamos a referir-nos a um modelo de formação, caracterizado pela teoriedade e desvalorização dos saberes experienciais dos professores, que pretende ir ao encontro das necessidades manifestadas pelos docentes. Contudo, a organização da oferta em função das necessidades expressas ignora os sujeitos a quem se dirige, bem como os contextos em que atuam, à semelhança da formação que se identifica com o *formato escolar*, atrás mencionada.

Este modelo transporta consigo uma concepção de formação que, por um lado aposta no treino de competências, mas que, por outro, se apresenta desligado dos contextos de trabalho, condicionando a mobilização dos diferentes saberes. Ora, se o sujeito não tem oportunidade de investir os seus saberes e de os relacionar com as situações, de os transpor e de os enriquecer, eles não lhe serão muito úteis para agir (Perrenoud, 2002).

Qualquer formação visa a mudança de concepções e de práticas e em última instância a mudança da própria escola, contudo esta mudança só acontece quando existe uma articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho (Machado & Formosinho, 2009). Algumas opções formativas apostadas em metodologias de mudança podem estar condenadas ao insucesso perante a dificuldade na transposição entre umas e outras situações. A resolução passará pela valorização *das situações de trabalho* e de *formação centrada na escola*, em que as estratégias formativas encaram a escola como um lugar privilegiado de formação. Esta realidade implica uma reorientação no sentido de uma formação na mudança com a aposta na estreita articulação com os contextos de trabalho, envolvendo na mesma dinâmica as pessoas e a escola enquanto organização. A formação é olhada como um processo em torno de projetos, contando com a colaboração de elementos do próprio contexto como formadores, valorizando as experiências individuais e as experiências da própria equipa. Neste enquadramento a mudança e a formação confundem-se como processos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na mesma perspetiva Perrenoud (2002) considera que a melhor opção passa pela dinamização de ações de formação que se dirijam a grupos, equipas ou instituições, conseguindo convencer todos os membros do corpo docente de uma escola a envolver-se numa formação comum. O autor reconhece, contudo, estarmos perante uma tarefa difícil quer no que diz respeito à elaboração de um projeto de formação comum, quer relativamente à dificuldade em conseguir levá-lo por diante. Sublinha ainda a dificuldade enfrentada pelo formador se este não conhecer a realidade do contexto e as práticas vigentes o que nos parece ir ao

encontro do que atrás é referido quando se valoriza a importância dos recursos endógenos no que diz respeito à seleção de formadores internos.

A formação centrada na escola deve ter em atenção os contextos em que têm lugar as práticas dos docentes e as práticas de formação (Machado & Formosinho, 2009). A formação é encarada como um processo de intervenção na organização escolar, sendo organizada em projetos de ação que têm em vista a criação de respostas para problemas identificados. Segundo Day (2001) este modelo de formação evita problemas de transferência de conhecimentos e a sua utilização em modelos tradicionais fora do local de trabalho dos professores. Contudo, é o mesmo autor que alerta para alguns problemas no que diz respeito à “insularidade” e à limitação que este tipo de formação pode acarretar ao nível da reflexão crítica. Baseando-se nas opiniões de Sachs e Logan (1988), salienta ainda que um tipo de formação, demasiado preocupada com a prática, pode conduzir a resultados não desejados no que diz respeito a perda de destrezas dos professores. Na verdade, esta realidade pode estar relacionada com uma perspetiva tecnicista e instrumental, sem que exista a preocupação de promover o desenvolvimento de práticos reflexivos, conseguindo desta forma prepará-los para questionar e transformar a sua prática. Este questionamento do professor “torna a experiência educativa como ponto de partida e de chegada”, atribuindo um lugar de destaque à sua ação e à (re)construção do conhecimento (Vieira, 2010, p.17). Torna-se necessário confrontar a experiência pessoal com a dos outros, ou seja, com outros contextos de conhecimento, promovendo uma atitude crítica e a negociação de saberes.

4.2 Formação Reflexiva

(...) enquanto instrumento de acção crítica, a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar. No contexto do ensino, ela supõe, antes de tudo, que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções.
(Vieira, 2010, p.17)

A reflexão está no centro de todas as competências profissionais, uma vez que ela constitui o seu funcionamento e desenvolvimento (Perrenoud, 2001). Desta forma saber refletir sobre a própria prática é uma competência, não só ao serviço dos interesses do professor, mas uma expressão da consciência profissional. Assim, ressalta a importância de uma formação de professores que seja promotora do conhecimento profissional, de uma atitude de questionamento permanente, de si próprio e das suas práticas (Alarcão & Roldão, 2010). A reflexão é olhada como um instrumento de auto-avaliação, permitindo regular o desempenho e gerar novas questões.

Com base nos pressupostos atrás enunciados, a formação reflexiva de professores visa a sua emancipação profissional, não só mediante o desenvolvimento de saberes disciplinares, mas também no que diz respeito às competências que desenvolve ao nível da ação educativa, da auto-regulação e da comunicação e de uma atitude crítica perante o contexto de trabalho. Nesta perspetiva, a formação afasta-se do paradigma de formação tecnicista e instrumental para uma formação promotora do “desenvolvimento progressivo da autonomia e da consciência crítica, para a construção colegiada de saberes e para a tolerância da pluralidade e diversidade de opiniões e de critérios” (Sá-Chaves, 2007, p.153).

Contudo, não basta refletir para que as dificuldades encontradas desapareçam, mas a reflexão permite identificá-las e equacioná-las sob a forma de problemas de modo que possam ser resolvidos com método, recorrendo a certos saberes. Podemos, assim, inferir que a prática reflexiva só por si não será suficiente para que todas as dificuldades sejam ultrapassadas, no entanto, ela será uma condição fundamental para que seja possível fazer face à complexidade que caracteriza as situações do dia a dia na escola e na sala de aula.

A prática reflexiva implica uma relação ativa e autónoma com o mundo, apresentando-se como oposição a uma atitude passiva, de aceitação e dependência, não se podendo limitar ao bom senso e à experiência pessoal. O professor necessita, assim, de desenvolver saberes, os quais não consegue reinventar sozinho (Perrenoud, 2002).

O processo de reflexão sobre a prática passa por uma análise, por uma crítica e por uma relação com regras e teorias e outras ações vivenciadas, implicando simultaneamente um certo distanciamento. Esta questão remete-nos para a necessidade de distinguir pensamento e reflexão, concluindo que a distinção entre ambos não é clara. Neste contexto, Shön não contrapõe uma e outra, mas apresenta na sua obra conceitos como *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação* (Alarcão, 1996).

O *conhecimento na ação* é o conhecimento que o profissional manifesta durante a ação, ou seja, acontece quando ele se coloca na posição de auto observador, refletindo sobre as suas ações e consegue utilizar uma linguagem para falar do conhecimento que lhe está subjacente. Relativamente à reflexão que ocorre em simultâneo com a ação, *reflexão na ação*, acontece no decurso da ação, com momentos de distanciamento, permitindo ao profissional a reformulação do que está a realizar. Se esta reflexão ocorrer retrospectivamente, sendo possível reconstruir a ação mentalmente com o fim de a analisar, estamos perante a *reflexão sobre a ação*. No caso do exercício de outra atividade que ultrapassa os dois momentos descritos anteriormente através da *reflexão sobre a reflexão na ação*, esse processo conduzirá o profissional a progredir na sua ação futura, compreendendo novos problemas e conseguindo descobrir para eles as melhores soluções.

Subjacente à epistemologia da prática apresentada por Shön (1983), parece estar uma perspetiva de construção do conhecimento muito distante da perspetiva de racionalismo técnico. É valorizado o conhecimento que nasce da prática refletida que move os profissionais a encontrar respostas inovadoras para as situações que surgem, fazendo uso de novas saberes.

Consideramos da maior oportunidade a abordagem reflexiva em formação de professores, a qual vai muito além de uma atualização de saberes disciplinares e didáticos, apostando no desenvolvimento da capacidade de refletir nos formandos. Neste sentido é importante orientar a formação de professores para uma prática reflexiva, valorizando os saberes vindos da experiência e desenvolvendo uma forte articulação entre a teoria e a prática (Perrenoud, 2002).

Contudo, estamos conscientes das capacidades que a mesma exige do formador ao nível do questionamento, da interpretação e compreensão do outro, bem como da metodologia específica que privilegie o processo, uma vez que a análise das práticas não é um fim em si mesmo.

A formação neste contexto pode contribuir para a transformação dos professores enquanto pessoas e enquanto profissionais, alterando a sua atitude, as suas representações, os seus saberes e competências, bem como os seus esquemas mentais e, particularmente, a sua ação. Assim, a análise reflexiva das práticas exige um olhar sobre si próprio, mas também uma disponibilidade para se expor ao olhar de outros, uma vez que existirá um envolvimento efetivo no processo de análise das práticas, das suas e dos colegas. Estamos a referir-nos aos olhares recíprocos dos participantes, perante os quais surge novamente um enfoque sobre o papel do formador no sentido de salvaguardar a definição e respeito pelas regras, evitando juízos e procedimentos que originem atitudes defensivas.

4.3 A prática reflexiva e o papel da supervisão como garante da qualidade e desenvolvimento

Day (2001) sublinha a necessidade de aprendizagem dos docentes ao longo da vida, referindo a importância das próprias escolas na criação de oportunidades de desenvolvimento contínuo. Refere ainda a importância dos programas de formação contínua no sentido de darem atenção às fases de desenvolvimento dos professores, sendo sua opinião que, quando tal não se verifica, é pouco provável que contribuam para a sua auto-eficácia, motivação, empenho e entusiasmo. No mesmo âmbito Tavares e Alarcão (1992) referem a necessidade de se terem em consideração os vários estádios de desenvolvimento dos formandos, no sentido de um desenvolvimento articulado e integrado.

De acordo com esta perspetiva, Day (2001, p.214-215) apresenta dez metas do desenvolvimento profissional que podem ser aplicadas à formação contínua:

1º Adaptação e desenvolvimento contínuo dos professores em termos científicos e pedagógicos, correspondendo à fase de “princiante-perito” do seu desenvolvimento.

2º Aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização sobre o melhor processo a seguir, tendo em atenção as necessidades individuais e coletivas dos alunos na sala de aula, relativas à fase de “reflexão do desenvolvimento profissional”.

3º Aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com os colegas, que corresponde à fase relativa à “necessidade de abertura, feedback e colaboração” dos outros docentes.

4º Desenvolvimento contínuo e capacidade para contribuir para o desenvolvimento da escola, através da tomada de decisões, relativo à fase da “contribuição para a comunidade profissional de aprendizagem mais vasta”.

5º Desenvolvimento contínuo da capacidade de interagir com outros elementos da comunidade educativa, não só como professor de uma determinada turma, mas em nome da escola como um todo, correspondendo à “construção de parcerias com outros agentes educativos”.

6º Capacidade contínua sobre assuntos relevantes e atuais no âmbito da disciplina e desenvolvimento contínuo no sentido de os tornar acessíveis para aprendizagem dos alunos, que corresponde às “necessidades de mudança ao nível do conhecimento da disciplina”.

7º Possibilidade de recolha de dados sobre políticas e práticas noutras escolas, relativo às “necessidades de trabalho em rede”.

8º Possibilidade de acesso a um novo pensamento educacional, fundamental para a melhoria da qualidade na escola, correspondendo às “necessidades de desenvolvimento intelectual”.

9º Aquisição contínua de conhecimentos relacionados com a sociedade em mudança, de forma a conseguir-se uma boa comunicação com os alunos e a comunidade educativa em geral, fundamental para a definição das prioridades curriculares, relacionado com as “necessidades de aprendizagem ao longo da vida”.

10º Necessidade de compreender as resoluções dos decisores políticos e, posteriormente, implementá-las, correspondendo às “necessidades contratuais de prestação de contas”.

Seguindo a perspetiva do autor, e com base nos propósitos da formação contínua baseados nas teorias da mudança e da aprendizagem dos professores, passamos a referir algumas estratégias de formação, com especial enfoque para as que recorrem à reflexão, como meio para formar professores reflexivos que analisam, questionam e avaliam criticamente as suas práticas. Numa atividade formativa desta natureza estamos perante uma realidade de formação permanente de todos quantos nela participam, formandos e formador/supervisor (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

A meta do formador/supervisor será facilitar o desenvolvimento do professor, tendo para isso a responsabilidade de monitorizar de forma sistemática a prática pedagógica, particularmente através da reflexão e da experimentação (Vieira, 2009), perspetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Cabe-lhe também a responsabilidade de criar condições de interajuda, de acompanhamento, de apoio e de incentivo, envolvendo os professores na sua própria formação. Assim, colocará ao dispor dos formandos vários processos que lhes permitam uma indagação crítica das práticas, bem como uma organização flexível, em termos de espaço e tempo, que permita a articulação entre o contexto de formação e os contextos profissionais, com o suporte de registos da prática.

O formador não pode transformar os formandos em ouvintes passivos, devendo imprimir uma dinâmica que proporcione a criação de oportunidades que contribuam para a sua participação ativa e atitude crítica e criativa perante o saber. Desta forma, será favorecida a democratização dos processos de construção do conhecimento, através da reflexividade, da intersubjetividade, da negociação e da regulação (Vieira, 2009). É dever do formador orientar no planeamento e na implementação de situações experimentais que forneçam o material necessário para reflexão e ainda criar nos formandos disponibilidade para refletirem criticamente sobre as práticas, antes, depois e durante o ato

educativo, no âmbito da perspectiva cognitivo-construtivista de Shön, anteriormente referida.

A reflexão constitui-se assim como um meio privilegiado da formação contínua, uma vez que contribui para o desenvolvimento de capacidades de investigação sobre a prática nos formados, bem como a conceptualização de teorias subjacentes à sua ação. Face à relevância da mesma no contexto de formação, é oportuno situá-la em vários níveis, recorrendo para tal ao contributo de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.101), que baseadas na opinião de van Manen, apresentam três tipos de reflexão:

- *Nível técnico*, que se situa na reflexão sobre e na ação e visa que os formandos atinjam determinados objetivos a curto prazo, procurando uma melhoria do seu desempenho.
- *Nível prático*, a reflexão centra-se nos pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as ações estão ligadas. Neste nível de reflexão os formandos avaliam o seu próprio ensino e teorizam sobre os processos de aprendizagem, sobre os seus alunos e sobre os objetivos de escolarização.
- *Nível crítico e emancipatório*, a reflexão centra-se nas dimensões éticas, sociais e políticas de âmbito geral. Este nível inclui uma reflexão sobre os processos de formação, procurando problematizá-los e avaliá-los.

Pensamos que o pensamento reflexivo é, sem dúvida, uma capacidade que deve ser promovida. Assim, consideramos que as estratégias de formação reflexiva devem envolver o sujeito num processo de questionamento do saber e da experiência, adotando uma atitude investigativa no sentido da descoberta (Alarcão, 1996). Dewey (citado por Lalanda & Abrantes, 1996) considerou o pensamento sob dois pontos de vista diferentes: o raciocínio formal, que se apresenta como produto e o pensamento psicológico, considerado como o processo. Relativamente ao primeiro, a forma lógica é gerida sem valorização do contexto, enquanto o pensamento psicológico não tem existência própria se não

se referir a ele. Desta forma, em educação interessa o pensar real “psicológico”, criando atitudes que desenvolvam o pensamento efetivo, uma atitude de questionamento que ajude a problematizar, ajudando a construir daí um sólido conhecimento.

Alarcão (1996) aborda a relação entre a reflexão e o conhecimento que é gerado por ela e o conhecimento que sustenta a reflexão. A autora considera o tema um desafio ao nível da passagem do saber ao saber-fazer, situando-o num paradigma de ciência aplicada. Conclui que a reflexão só acontece se o sujeito tiver um conjunto de conhecimentos sobre os quais pode refletir, embora sublinhe a importância da qualidade do saber que o dota de uma capacidade que lhe permite relacionar, selecionar, ajustar e adaptar a sua ação ao contexto. Nesta perspetiva a autora sublinha a necessidade de desenvolver nos profissionais a capacidade de refletir, tarefa que considera difícil num contexto em que o ensino pouco se tem preocupado em desenvolver essa capacidade, como é o caso de Portugal. No entanto, e recorrendo a Shön, refere que será sempre possível refletir sobre aquilo que se conhece, mesmo que o conhecimento seja tácito.

Contudo, é fundamental que o professor, ao refletir sobre a sua experiência pessoal, possa confrontar a sua reflexão com outros contextos de conhecimento. Estamos a referir-nos “a um contexto partilhado do conhecimento produzido nas situações de aprendizagem profissional, nomeadamente através da negociação de saberes” (Vieira, 2010, p.18). Na realidade o contexto atual da escola e o elevado e diversificado número de funções que os professores têm que aí exercer exigem a criação de novos contextos de formação, bem como novas formas de viver a profissão e de novos contextos organizacionais, cujas características se identificam com o que Alarcão denomina de “escola reflexiva” (2000, p.13) Por outro lado, no contexto atual, o professor não desenvolve a sua formação unicamente dentro das quatro paredes da sala de aula, uma vez que é membro de um grupo que vive numa organização, que tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um. Assim, o professor partilha os mesmos objetivos do grupo, assumindo-se como parte integrante do todo coletivo.

Participa no processo de formação em contexto de trabalho, aprendendo através da partilha e do confronto de ideias com os outros (Alarcão, 2000).

Na base dos pressupostos apresentadas, nos atuais contextos de formação, uma orientação reflexiva não se baseia na definição de objetivos, conteúdos e estratégias, devendo antes assumir-se como *praxis* (Vieira, 2010). Assim, o currículo vai-se construindo através de um processo reflexivo em função do contexto em que ocorre, tendo lugar a interação e o diálogo entre os participantes e a construção colaborativa de saberes. Consideramos que assume particular importância a planificação e a monitorização das práticas onde a supervisão assume um papel fundamental. Na realidade “a supervisão não pode ser dissociada de conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade nem de conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores que, num determinado momento, orientam a sociedade” (Alarcão & Canha, 2013, p.37). A supervisão pode, efetivamente, concretizar-se segundo uma modalidade formativa, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos e das organizações. A modalidade formativa aproxima-se do conceito de supervisão “como atividade interrelacional” onde o supervisor é visto como um “amigo crítico, colega, professor” (Alarcão & Canha, 2013, p.24). É, assim, inegável a relevância da supervisão no desenvolvimento, na aprendizagem e na prática reflexiva, bem como na transformação e criação de contextos promotores do desenvolvimento profissional.

O campo da supervisão assume no contexto do presente trabalho uma particular importância, pelo que será objeto de uma abordagem mais aprofundada em capítulo próprio.

4.4 A investigação-ação na formação reflexiva de professores

Segundo Perrenoud “A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento” (2002, p.20). Apesar do enfoque sobre esta dimensão, reconhecemos que a prática reflexiva não será suficiente para pôr fim às dificuldades que surgem no âmbito do trabalho docente, contudo ela permite identificar os problemas e resolvê-los com método. Assim, a reflexão não deverá permanecer unicamente no âmbito técnico, na situação em que o professor se limita a corrigir o erro, mas sim implicar uma ação reflexiva sistemática que promova a transformação, a autonomia, a emancipação profissional e a melhoria das situações em contexto de trabalho (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010). Emerge assim com particular destaque a investigação-ação, a qual segundo McKernan (1998) é vista como um processo reflexivo que caracteriza uma investigação sistemática desenvolvida por profissionais, tendo em vista a melhoria das práticas. A investigação-ação não lida unicamente com teorias e conceitos, mas particularmente com problemas reais e pessoas concretas. Desta forma surge como um recurso apropriado, tendo em vista a melhoria da educação e o desenvolvimento dos professores (Máximo-Esteves, 2008).

Amaral, Moreira e Ribeiro consideram a investigação-ação “uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos directos sobre a prática” (1996, p.116). Por sua vez Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2010) referem a natureza cíclica e flexível da metodologia de investigação-ação, a qual articula investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação, sendo promotora da autonomia e emancipação dos professores.

Contudo, durante algum tempo a prática da investigação-ação foi interrompida por contrangimentos de vária ordem que condicionaram a sua disseminação. No entanto, nos anos noventa, paralelamente ao interesse pelas pedagogias ativas

promotoras da criatividade e do pensamento crítico, verificou-se um aumento do interesse por esta metodologia (Noffke & Someck, 2010).

Maximo-Esteves (2008), baseando-se nos contributos conceituais de John Dewey, Kurt Lewin, Corey, Carr e Kemmis, Stenhouse, ajuda a compreender a importância deste tipo de investigação. Segundo a autora John Dewey (1859-1952) desafiou os fundamentos tradicionais da educação que defendiam uma perspectiva de ensino centrado no professor e no currículo, propondo programas educacionais centrados na criança, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico, do trabalho cooperativo e de atitudes democráticas. O pensamento do autor destaca-se também pela grande importância atribuída à prática da ação reflexiva em contexto profissional, distinguindo o pensamento reflexivo do pensamento comum, mediante um processo ativo e crítico, sequencializado e faseado. De acordo com a opinião de Maximo-Esteves (2008), Kurt Lewin (1890-1947) manifestou o seu particular interesse pela dinâmica de grupos e pela mudança de comportamentos, envolvendo-se também em vários projetos que visavam contribuir para a solução de problemas sociais. Neste âmbito os seus contributos situam-se ao nível da participação e da interação grupal, onde os participantes identificam objetivos comuns sobre um problema que os afeta, estando de igual forma implicados na mudança através de um sistema democrático de intervenção. As decisões são da responsabilidade de todo o grupo envolvido, o qual deve estar igualmente comprometido o que torna possível a melhoria da situação problemática específica. Stephen Corey (1949), segundo Maximo-Esteves (2008), destacou-se pelo seu trabalho na prática da investigação-ação em educação, procurando articular os conceitos de Dewey, relativamente à necessidade de participação dos professores na investigação educacional, e de Lewin, no que diz respeito à investigação sustentada na compreensão da dinâmica de grupo como um processo democrático. Corey, segundo a autora, contribuiu ainda para diminuir o fosso existente entre teoria e prática face à implementação de mudanças curriculares, reduzindo a discrepância entre investigação educacional e as práticas escolares. Corey reduziu também o papel dos especialistas e consultores, enquanto os professores, organizados por

grupos, assumiam a responsabilidade principal pela investigação. Desta forma iniciou o movimento chamado “investigação-ação cooperativa”.

Na mesma linha de pensamento Carr e Kemmis (1994), enfatizam a ideia de investigação-ação colaborativa, considerando-a como um processo dinâmico que se desenvolve em colaboração numa espiral reflexiva constituída por ciclos de quatro fases que se articulam e complementam - a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Kemmis, 1988; Kemmis & Taggart, 1988):

- O planeamento antecede a ação e parte da compreensão de uma situação problemática identificada, perante a qual o professor/investigador formula hipóteses explicativas que procurará confirmar através de uma ou várias estratégias que considere adequadas, tendo em vista a resolução.

- A ação implica a implementação do plano que deve introduzir alterações à situação inicial, é observada por todos os intervenientes com vista à reflexão.

- A observação decorre no contexto da ação e incide sobre os efeitos desta, implicando o uso de estratégias de recolha e análise da informação recolhida com vista à sua análise e compreensão.

- A reflexão recai sobre os efeitos observados de forma a concluir-se sobre a validade das hipóteses formuladas e sobre a adequação das estratégias da ação tendo em vista a resolução do problema. Esta fase permite a análise e interpretação da ação educativa e poderá conduzir à elaboração de um novo plano de ação e ao início de um novo ciclo de investigação.

Contudo, Carr e Kemmis (1994), citados por Maximo-Esteves (2008), consideram três modalidades de investigação-ação: *a investigação-ação técnica*, *a investigação-ação prática* e *a investigação- emancipatória ou crítica*.

A investigação-ação técnica relaciona-se com a forma de investigação levada a cabo por amadores sob a orientação de um especialista de uma universidade. Nesta situação verifica-se uma relação assimétrica entre os professores e os investigadores, cabendo a estes as decisões a tomar.

A *investigação-ação prática* tem como finalidades as que são definidas pela investigação-ação técnica, no entanto, inclui a compreensão do processo de transformação. Nesta modalidade o investigador externo encoraja à participação e à reflexão, verificando-se uma assimetria menos acentuada, comparativamente à modalidade anterior, uma vez que a relação existente assume um carácter cooperativo.

A *investigação-ação emancipatória ou crítica* engloba as duas modalidades anteriores, apresentando finalidades mais vastas. Procura desenvolver a auto-confiança de forma que os profissionais consigam gerar teoria a partir da sua prática. Cada indivíduo participa de forma colaborativa contribuindo para a construção de comunidades de prática, as quais, segundo Wenger (1998) se constituem por grupos de pessoas que se juntam a partir de interesses profissionais comuns, partilhando conhecimentos, ideias e experiências com o propósito de melhorarem a prática.

Esta modalidade facilita o relacionamento horizontal entre os investigadores internos e externos, possibilitando um processo de colaboração, de partilha e divisão de responsabilidades. A investigação-ação emancipatória tem ainda como propósito o desenvolvimento dos profissionais e das suas práticas, através da auto-crítica e da crítica.

Stenhouse (1993) defendia a criação de uma investigação que pudesse ser posta em prática pelos professores. Para que pudesse ser desenvolvida na sala de aula, criou algumas técnicas, tais como a observação etnográfica, dado que a finalidade da investigação-ação era a caracterização intensiva das situações com o fim de refletir sobre elas e não de generalização dos resultados. Contudo, segundo Máximo-Esteves (2008), verificou-se alguma oposição neste campo da parte de alguns especialistas em etnografia, os quais defendiam que, embora existisse investigação relacionada com atividades práticas, apoiando-se em ideias etnográficas, consideravam fundamental distingui-las da etnografia.

De acordo com a autora, vários estudos realizados ao longo dos tempos na área da investigação-ação trouxeram uma diversidade em termos conceituais

perante múltiplas aceções e práticas desenvolvidas. Assim, Máximo-Esteves (2008), traz até nós o trabalho realizado por Noffke (2010), o qual baseado nesses estudos procura organizá-los concetualmente e propõe uma categorização apresentando três dimensões: *peçoal*, *profissional* e *política*. Contudo, sublinha a existência de uma conexão entre as dimensões apresentadas o que evidencia a complexidade que caracteriza a investigação-ação.

A dimensão pessoal relaciona-se com o estudo que cada professor realiza sobre a sua sala de aula e com a sua própria teorização do ensino (Máximo-Esteves, 2008). Os estudos revelam uma elevada autoconsciência dos professores investigadores que manifestam a necessidade de clarificar as suas conceções sobre educação. Esta dimensão destaca o papel dos atores no processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos ocupam um lugar fundamental, existindo uma preocupação da parte dos professores na compreensão do pensamento e do comportamento das crianças na sala de aula.

A dimensão profissional apresenta-se mais ampla, a qual pode ser perspectivada ao nível do contributo para o conhecimento base para o exercício da profissão, bem como um meio de desenvolvimento profissional e uma forma de fazer sobressair o estatuto da profissão de professor (Máximo-Esteves, 2008). Além do contributo para o aprofundamento do conhecimento educacional, bem como do propósito de desenvolvimento das práticas em contexto educativo e da valorização da profissão docente, coloca ainda em evidência o desenvolvimento de comunidades profissionais colaborativas.

Toda a investigação integra uma dimensão política dado que existe a preocupação de implementar a melhoria da prática educativa, bem como de transformar os contextos de acordo com os valores democráticos a favor da justiça social. O próprio ensino e a educação são, por si, dimensões políticas, uma vez que, quando a escola opta por determinado modelo de cidadãos, tem subjacentes decisões de natureza política (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Esteves a investigação-ação é “um processo colectivo, que instaura novas regras de acção, com repercussão, quer na comunidade dos investigadores e técnicos, quer nos grupos, instituições e populações em estudo, quer nas instituições burocráticas envolvidas, quer no relacionamento recíproco entre elas” (2009, p. 271). Segundo o mesmo autor esta metodologia possui um carácter complexo que se organiza em função de três objetivos: *objetivos de investigação* relacionados com a produção de conhecimentos sobre a realidade; *objetivos de inovação* dado que introduz transformações numa situação, tendo em vista a resolução de problemas identificados; *objetivos de formação de competências*, uma vez que implica um processo de aprendizagem envolvendo todos os participantes em função dos objetivos atrás definidos. É importante sublinhar a opinião de Máximo-Esteves quando refere que “a investigação-ação não é apenas um método de investigação, mas um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é, um modo de intervenção social” (2008, p.32).

Situando a investigação-ação no campo da educação, ela é atualmente considerada como um processo conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas na situação no local de trabalho, as quais desenvolvem em simultâneo o papel de participantes e de investigadores. A investigação decorre a partir de questões práticas relacionadas com o problema em estudo. As decisões tomadas são da responsabilidade de todos os participantes, os quais podem recorrer a um investigador externo, na qualidade de facilitador e amigo crítico que estimula a reflexão crítica em torno de temas relevantes (Máximo-Esteves, 2008).

Neste contexto, são sublinhadas as potencialidades da investigação-ação, assumindo um papel importante, particularmente na formação dos professores, uma vez que há benefícios para o investigador e para com quem ele colabora, bem como para a própria organização/escola. Constitui-se, assim, como um precioso contributo para o desenvolvimento de uma cultura de transformação dos contextos de trabalho, uma vez que proporciona uma ação reflexiva sistemática de forma participada e colaborativa. Segundo Alarcão (2002) será a investigação-ação que contribui para a resolução de problemas concretos, bem como para o aprofundamento do pensamento sobre a escola nas suas diferentes dimensões,

sustentando a formação em grupo, contextualizada, ajudando a consolidar o sentido de identidade de todo o corpo docente.

Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2010) destacam o contributo da investigação-ação para uma melhor compreensão e problematização da ação, bem como a reflexão sobre papéis pedagógicos. As autoras sublinham também as melhorias no processo de ensino-aprendizagem, a fundamentação teórica das opções pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma linguagem profissional, o reforço das relações de colaboração, a partilha de dilemas e preocupações, bem como o aumento da reflexividade. A investigação-ação apresenta-se, assim, como a resposta mais adequada para professores, supervisores e alunos, uma vez que proporciona espaços de diálogo e de negociação, permitindo o reajustamento contínuo dos planos de ação e favorece a intervenção de todos, quer na avaliação dos processos, quer na avaliação dos resultados. Gore (1991) citada por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) considera que a investigação-ação conduz à reflexão sistemática sobre um aspecto específico da prática do professor. A mesma autora valoriza a importância do envolvimento do supervisor no projeto de investigação-ação do formando. Desta forma surge uma situação de trabalho conjunto que facilita a criação de um clima de interajuda, esbatendo a barreira hierárquica entre ambos.

Outras autoras, tais como Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), sustentadas em Nunan, Correia e Canário, apresentam ainda outras vantagens da investigação-ação. Assim, destacam a expansão do conhecimento do professor, o enfoque nos seus problemas e a orientação para a sua resolução. Sublinham também o desenvolvimento da sua capacidade de observação e análise crítica, a tomada de consciência das conceções e práticas de ensino e uma melhor articulação dos processos de ensino-aprendizagem. Referem ainda uma melhor participação e gestão da formação e o contributo para a função crítica da mesma.

4.5 A prática reflexiva e a observação de aulas

Segundo Máximo-Esteves “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem em determinado contexto” (2008, p.87). A observação das próprias aulas ou a observação das aulas de um colega constitui-se também como “o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.109), uma vez que, por esta via, ele terá controlo sobre o próprio processo instrucional subjacente à prática, através da compreensão do que se passa na sala de aula, quer no que diz respeito à sua ação, quer à ação de um colega por si observada. Desta forma, a auto-observação das práticas permite ao professor a recolha de informação relevante que lhe possibilita a análise e a reflexão sobre as mesmas, tendo em vista a sua melhoria. Na situação da observação de outros professores é proporcionada a identificação de problemas, bem como a discussão de possíveis soluções, permitindo a reflexão e a partilha de opiniões, processo que irá potenciar o desenvolvimento dos profissionais envolvidos.

Centrando a nossa atenção nos objetivos da observação na sala de aula, não podemos esquecer a sua importância na criação de uma atitude investigativa no professor face à prática de ensino. Assim, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de reflexão, impondo-se o domínio e a adoção de técnicas de observação de aulas, uma vez que têm uma função essencial na recolha de informação sobre a ação com vista à sua análise e compreensão. Reconhecemos existir um enfoque particular na reflexão e na análise crítica do que se observa, aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores. Desta forma o conceito de reflexão é indissociável da formação, razão pela qual surge como elemento fundamental na formação de professores (Zeichner, 1993), contribuindo para que consigam exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (Perrenoud, 2002).

Os professores não deverão, no entanto, restringir a sua atenção à sala de aula (Scheffler citado por Zeichner, 2008), permitindo que os propósitos da

educação escolar sejam determinados por outras pessoas e restringindo a sua ação ao ajustamento dos meios, tendo em vista ao alcance dos objetivos. Desta forma tornarão o ensino numa atividade meramente técnica. Impõe-se assim a necessidade de clarificação do conceito de “reflexão” para que seja entendida a sua função no ensino, de forma que implique uma formação de professores distinta daquela que contribui para que sejam meros técnicos executores. Seguindo a mesma linha de pensamento, a reflexão deve ser promotora de uma formação que assente numa perspetiva prática (Schön, 2000) onde o professor desempenha um papel ativo, combinando a capacidade de questionar com atitudes “de espírito aberto”, (Lalanda & Abrantes, 1996, p.57), sendo continuamente monitor, avaliador e revendo com frequência a sua prática.

Torna-se, assim, fundamental desenvolver um olhar crítico sobre as práticas, procurando aprender com e sobre elas, através de um processo reflexivo que conduz à transformação. Contudo, seguindo o pensamento de Day (2001), ainda não existem dados empíricos suficientes relativamente à forma como os professores avaliam a sua ação, tendo em vista a sua transformação futura. No entanto, existe um conjunto crescente de estudos que enfatiza a importância da análise das práticas e da reflexão crítica sobre elas, no conhecimento e no desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 1996; Day, 2001; Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010; Perrenoud, 2002)

Contudo, Zeichner (2008) questiona se a formação reflexiva tem contribuído efetivamente para um desenvolvimento real dos professores. Sobre esta questão o autor acrescenta que, apesar dos esforços desenvolvidos para formar professores mais reflexivos e analíticos, a formação terá feito pouco para promover um real desenvolvimento dos professores, bem como a sua participação ativa nas reformas educacionais. Na sua opinião ter-se-á criado uma ilusão a este nível, mantendo de forma subtil a posição de “subserviência do professor”. Por outro lado considera que permanece a persistência na racionalidade técnica, embora escondida no *slogan* “ensino reflexivo”. Acrescenta ainda que a reflexão do professor se encontra muito centrada em si próprio e no seu trabalho, considerando os problemas exclusivamente como seus. Desta

forma não os relaciona com os dos outros professores e ignora as condições sociais da educação escolar.

Day (2004), no entanto, considera que os professores, quando empenhados no desenvolvimento de uma autêntica prática reflexiva, revelam que se preocupam por encontrar outras formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de outras perspectivas. Desejam abrir as portas da sua sala de aula para poderem partilhar e aprender com outros professores, conscientes de que o seu pensamento e as suas práticas, não se podem basear unicamente na sua experiência. O agir profissional do professor tem que acontecer em equipa e o seu conhecimento profissional como “entidade colectiva” (Alarcão, 2000, p.18), construindo-se no diálogo com os outros num contexto de partilha e de confronto de ideias.

CONCLUSÃO

A realidade atual da escola exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Desta forma terão que se envolver em atividades formais e informais promotoras do seu aperfeiçoamento e da sua ação. Impõem-se, assim, dinâmicas formativas na escola que propiciem as condições necessárias para que os professores transformem as experiências de trabalho em aprendizagens, conseguindo identificar problemas e construir soluções. Neste âmbito, a investigação-ação assume um lugar de destaque, configurando-se como uma oportunidade que promove a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, pela interação que estabelece entre o conhecimento, o objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração que ocorrem em contexto de trabalho.

É fundamental que a própria escola aprenda a valorizar a experiência dos professores e a criar oportunidades de aprendizagem significativa, bem como condições para que eles tenham uma participação ativa na tomada de decisões. É ainda fundamental proporcionar condições propícias para um questionamento

contínuo das práticas e das teorias que lhe estão subjacentes, bem como dos contextos em que atuam, e um posicionamento reflexivo que a transformação exige.

Trata-se de encarar a formação em contexto como um processo individual e coletivo de transformação por parte dos professores que aprendem em conjunto, conseguindo novas formas de ação. A formação em contexto de trabalho apresenta-se, assim, como uma das componentes da mudança, na medida em que os professores desenvolvem-se e contribuem para a mudança da própria escola.

CAPÍTULO TRÊS: SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO

Introdução

Este capítulo começa por fazer uma abordagem ao conceito de supervisão e trata a sua evolução e âmbito de abrangência, particularmente ao nível da dimensão formativa. Analisa diferentes formas de encarar a supervisão, relacionando-as com as diferentes conceções de formação, dependendo de diferentes modelos, perspectivas e cenários.

De seguida, é feita uma abordagem aos elementos concetuais nucleares que contribuem para a construção do conceito de colaboração como instrumento para o desenvolvimento dos professores e das organizações, particularmente na situação de concretização de projetos colaborativos, tendo um efeito positivo em todos os intervenientes e planos no cenário educativo, incluindo o desenvolvimento dos próprios alunos. A perspetiva apresentada, tendo por base a opinião de diferentes autores, defende a criação de dinâmicas colaborativas como fundamentais para a tomada de decisão e corresponsabilização dos intervenientes no desenvolvimento da ação, sendo sublinhada a importância dos princípios da colegialidade.

As dinâmicas colaborativas surgem como um processo de realização que envolve várias pessoas, tornando-se fundamental uma ação supervisiva que o acompanhe e apoie de forma contextualizada. Deste modo, a supervisão e a colaboração surgem como conceitos que se conjugam, tendo em vista a promoção do desenvolvimento e da qualidade.

Contudo, face ao resultado de alguns estudos realizados em escolas portuguesas e estrangeiras, são identificados alguns obstáculos à concretização do trabalho colaborativo, razão pela qual se insere também esta temática no presente capítulo. Neste âmbito, é feita referência à “cultura docente balcanizada”, a que se atribui a responsabilidade de uma comunicação mais pobre, numa realidade em que há lugar para um trabalho predominantemente

individualista, em que a falta de tempo dos professores os leva a considerarem prioritário o trabalho em sala de aula, limitando-se a formas de interação ocasionais e pouco significativas.

Face à diversidade que caracteriza atualmente a população de qualquer escola, que transporta consigo a necessidade de mudança, são abordados os meios considerados eficazes para que essa mudança aconteça. Aqui, sublinha-se a importância do trabalho colaborativo entre os professores com o fim de se identificarem e eliminarem as barreiras à participação dos alunos e à sua aprendizagem, considerando este facto como um contributo significativo para a melhoria gradual da escola. É dada uma particular relevância às dinâmicas colaborativas como via para a conceção e operacionalização de uma educação inclusiva, partindo de algumas evidências que ilustram a ideia de que, escolas em que existem culturas colaborativas são mais inclusivas, alcançando formas eficazes de resolução de problemas relacionados com os alunos.

O capítulo termina com o desenvolvimento da escola como organização que aprende, numa perspetiva em que todas as dimensões relacionadas com a ação educativa se movem em torno de um projeto comum, onde todos os atores estão disponíveis para inovar e transformar. Neste âmbito, surge o conceito de *escola reflexiva*, da autoria de Alarcão (2009), que a designa como aquela (escola) que pensa sobre si própria, indo ao encontro do conceito de *escola aprendente* proposto por Senge (2005).

É, assim, valorizado o desenvolvimento de uma cultura de colaboração que envolve as pessoas da organização, as quais podem dar o seu contributo para o processo de mudança e fortalecimento da instituição.

1. Supervisão – conceito e práticas

“Sendo a supervisão uma das vertentes do acto formativo” (Sá-Chaves, 2007, p.154), naturalmente se estabelece uma relação entre o formador e o formando, implicando uma transação interpessoal de saberes perante a

resolução de problemas reais. O termo supervisão surge desta forma associado a formação, uma vez que se pode concretizar numa modalidade “predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Nesta perspetiva existe, em nossa opinião, não só a ideia de aliança entre formação e supervisão, orientada para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas como também das próprias instituições. Esta ideia, já anteriormente preconizada por Alarcão (2000), considera a supervisão num sentido mais amplo, passando a olhar a escola como organização em desenvolvimento e aprendizagem e definindo como objetivo da supervisão, não só o desenvolvimento e aprendizagem dos que nela trabalham, como também o desenvolvimento qualitativo da própria organização escola. Alarcão e Tavares começaram por perspetivar a supervisão como “o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (1987). Nesta primeira fase a perspetiva dos autores sobre supervisão centrava-se sobretudo na formação inicial. Mais tarde, ao reconhecerem a importância do papel da escola, começaram a pensar na supervisão da instituição, ou da escola como organização, ou ainda como comunidade, reconceptualizando o conceito de supervisão e passando a considerá-lo como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003, p.154). Nesta perspetiva, embora a supervisão da formação inicial esteja incluída, ela está inserida num contexto mais amplo, que abrange a supervisão da escola e da formação contínua, isto é, a formação de todos os docentes (Alarcão, 2009).

Analisando o pensamento dos autores verificamos uma evolução do paradigma de supervisão ao longo do tempo. Alarcão e Canha (2013) mostram-se igualmente conscientes de que as diferentes formas como a supervisão tem sido encarada e praticada estão relacionadas com as diferentes concepções de formação, dependendo de diferentes modelos, perspetivas e cenários. Neste

âmbito, relançamos um olhar procurando compreender a evolução sobre o conceito de supervisão ao longo dos tempos.

Começamos por nos referir ao modelo de supervisão clínica desenvolvido por Cogan, Anderson e Goldhammer nos Estados Unidos, nos finais dos anos 50. Este modelo, constituído por um ciclo em que interagem diferentes fases (Cogan, 1980; Goldhammer et al 1993), visa melhorar o ensino na sala de aula, sendo este o centro da ação docente e, por conseguinte, da própria ação supervisiva. A supervisão clínica desenvolve-se em ambientes de colaboração colegial e implica uma atitude investigativa assente em processos de observação, análise e reflexão, contribuindo para a mudança das práticas e para o desenvolvimento dos intervenientes (Cogan, 1980).

A dimensão reflexiva que caracteriza o modelo de supervisão clínica vem assumir grande relevância com a introdução do conceito de profissional reflexivo através de Alarcão (1996) ao explicitar o pensamento de Shön, com as consequentes implicações no conceito de supervisão e nas respetivas práticas, bem como ao nível da formação. Sá-Chaves neste contexto estabelece a diferença entre o paradigma que sustenta uma formação “para a dependência, para a homogeneidade, para a manutenção acrítica do passado e para a impossibilidade do confronto com o futuro” e uma formação “para a singularidade e para a diferença, para a construção do novo e para o confronto com o indizível futuro” (2007, p.154). A autora baseando-se em Shön sublinha que o conhecimento não reside nas mentes dos formadores de forma a ser transmitido, podendo estar “oculto nos meandros da relação” que os profissionais estabelecem com as situações, numa lógica de reflexividade praxica que a singularidade de cada uma exige.

Na realidade, a diversidade existente atualmente na escola, obriga à criação de uma resposta organizacional que vá ao encontro da heterogeneidade que a caracteriza. Neste domínio o papel das escolas, segundo Moreira e Bizarro, deve “constituir-se enquanto comunidade de prática reflexiva que promova a inclusão de todos”, nestas comunidades os professores assumem-se como práticos reflexivos e “desenvolvem uma pedagogia holística, de pendor humanista, que

favorece as aprendizagens pela descoberta, não apenas do saber, mas ainda do Outro, em todas as suas dimensões” (2010, p.13). Esta realidade implica o respeito pela diferenciação e pela flexibilidade dos processos pedagógicos e modalidades de ensino, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como o desenvolvimento profissional dos professores.

Vieira vem igualmente sublinhar a importância da reflexão ao referir que a supervisão “no contexto da formação de professores é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (1993, p.28). A mesma autora considera também que “a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica” (2010, p.150). Desta forma, assume particular importância o desenvolvimento de competências reflexivas nos professores, o que se encontra diretamente relacionado com a natureza das interações vivenciadas as quais, por sua vez, dependem de variáveis relativas aos processos intrínsecos da personalidade de cada sujeito e aos processos extrínsecos relacionados com as características de cada contexto (Sá-Chaves & Alarcão, 2007).

A supervisão assume aqui grande destaque, contudo, no seguimento do que foi anteriormente referido e na visão atual sobre a ação supervisiva, esta enquadra-se numa perspetiva ecológica assumindo um caráter de supervisão pedagógica e institucional de forma integrada (Alarcão, 2010). Esta evolução sobre o conceito revela mudanças nas práticas de supervisão, surgindo associadas a conceções de formação. Desta forma, é possível identificar, atualmente, indicadores que revelam existir a promoção do desenvolvimento profissional “numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, p.19). Na opinião de Alarcão e Roldão as novas tendências supervisivas identificam-se com uma conceção democrática de supervisão, optando-se por estratégias que valorizam a reflexão e a aprendizagem em colaboração, bem como pelo desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem. As autoras consideram

que “O campo da supervisão conheceu, nos últimos anos, um desenvolvimento assinalável” (2010, p.15), acompanhando a evolução verificada nas abordagens de educação e de formação. Neste contexto, adquiriu uma “dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa” à medida que os professores se tornaram mais confiantes relativamente ao seu conhecimento profissional e à sua capacidade enquanto investigadores da própria prática, bem como construtores do saber específico relacionado com a sua função social. As mudanças operadas ao nível dos processos de formação dos professores, conjuntamente com o desenvolvimento da autonomia das escolas “têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores” (Alarcão & Roldão, 2010, p.17), assistindo-se a um processo de desenvolvimento humano, pessoal e profissional. O modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, atualmente designado por bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), como já foi referido, adaptado ao desenvolvimento profissional por Alarcão e Sá-Chaves (1994), constitui-se como um referencial teórico que nos ajuda a compreender a influência que os contextos exercem no desenvolvimento dos professores. Assim, o modelo contribui para a compreensão do desenvolvimento do ser humano na sua interação com o meio que o envolve, direta ou indiretamente. Nesta perspetiva, o indivíduo realiza atividades nos contextos em que participa (micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema e macro-sistema), desempenhando papéis e estabelecendo relações interpessoais, os quais são fundamentais para o seu desenvolvimento. Desta forma, assumem particular importância as transições ecológicas determinantes no desenvolvimento profissional, bem como os factores contextuais que o inibem ou promovem, aspectos fundamentais para que seja possível definir as estratégias de supervisão adequadas numa perspetiva ecológica, a qual ultrapassa a perspetiva microcontextual do interior da sala de aula.

Assim, a formação deve proporcionar experiências colaborativas de supervisão em contexto pedagógico, criando a possibilidade de indagação e de procura de estratégias necessárias para a mediação entre “constrangimentos situacionais e intenções pedagógicas” (Vieira, 2010, p.157). O programa de formação estrutura-se com base na centralidade da experiência e procura ir ao encontro das necessidades e interesses dos professores, valorizando-se os

próprios contextos de trabalho na construção das aprendizagens profissionais. Desta forma, esses interesses e necessidades são transformados em plano de investigação-ação colaborativa, a qual surge como estratégia privilegiada de construção do conhecimento, com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Os professores planeiam a sua ação enquanto projeto, e posteriormente, quando se encontram a pôr em prática as suas experiências, tem lugar a problematização e a teorização das práticas, bem como a identificação dos constrangimentos e dilemas, tendo em vista a ação estratégica (Vieira, 2010).

Alarcão e Canha (2013), ao identificarem os múltiplos campos de atividade da ação supervisiva, concluem que, dependendo do campo de ação, surgem vários conceitos associados ao termo supervisão. Contudo, destacam os que mais diretamente se relacionam com o próprio conceito de supervisão e que, simultaneamente, contribuem para a sua clarificação: *regulação, monitorização e avaliação*.

Os autores apresentam uma aproximação ao conceito de supervisão em geral, salientando “a essência da **supervisão** como um processo de acompanhamento de uma atividade, através de processos de **regulação** que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de **monitorização**, em que a **avaliação** está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013, p.19).

Destacam ainda a dimensão colaborativa como uma forte tendência atual, colocando como conceitos nucleares a supervisão e a colaboração. Segundo a sua perspetiva, a colaboração surge como instrumento de desenvolvimento, associada às relações entre as pessoas e remetendo para ideias de partilha e de equidade sobre formas de construção do conhecimento, olhando o homem como ser social. A colaboração implica também um processo de realização em que existe uma certa convergência de pensamento entre várias pessoas, a negociação de objetivos, bem como a partilha de responsabilidades entre os intervenientes, existindo benefícios para todos. Nesta perspetiva, a supervisão desenvolve-se através de uma ação de acompanhamento e monitorização socorrendo-se de processos, como a observação, o diálogo, a reflexão e a

experimentação (Alarcão & Canha, 2013). Centra-se na compreensão partilhada e na transformação, privilegiando a interação com a atividade e entre os intervenientes, bem como a interação interior a cada um. Desta forma, a supervisão e a colaboração conjungam-se numa atividade de forma a promover o desenvolvimento e a qualidade.

Na perspetiva apresentada por Alarcão e Canha (2013) a supervisão focaliza-se nas atividades (finalidade, natureza, inter-relações...), nas pessoas que as realizam (capacidades, competências, conhecimentos, valores...) e nos contextos. Os autores sublinham também a existência de uma dimensão desenvolvimentista relacionada com a essência e finalidade da supervisão, a que se associa a dimensão reguladora, bem como uma dimensão ecodesenvolvimentista face à sua dimensão ecológica que leva a considerar as particularidades e complexidade das situações.

Em síntese, fazendo uma revisão das diferentes perspetivas, bem como uma análise da evolução verificada sobre o conceito e as práticas de supervisão, verificamos um enfoque particular no caráter de acompanhamento e monitorização, bem como a dimensão interativa e colaborativa como uma tendência cada vez mais presente. Assim, é cada vez mais significativo o seu caráter contextualizado e a sua intencionalidade direcionada para a melhoria das interações entre os atores e para o seu desenvolvimento, envolvendo o coletivo de docentes e a supervisão da escola como organização.

2. Colaboração, desenvolvimento e supervisão

A cultura de colaboração “é uma atitude, um modo de estar, um compromisso que precisa de ser cultivado, acarinhado, incentivado, apreciado”

(Alarcão, 2010, p.8)

Acentuada a dimensão colaborativa nas tendências atuais quando se pretende clarificar o conceito de supervisão é oportuno analisar o próprio conceito de colaboração em toda a sua plenitude. Assim, segundo Alarcão e Canha a

colaboração está ao serviço do desenvolvimento dos professores, das escolas envolvidas em projetos colaborativos, tendo “um efeito de contágio positivo em outros atores e planos no cenário educativo”, sendo factor de desenvolvimento dos próprios alunos (2013, p.45). Colaboração implica também um processo de realização em que diversas pessoas intervêm, assumindo neste campo as responsabilidades de forma partilhada, independentemente dos papéis que assumem. No entanto, colaborar exige uma atitude de abertura perante o outro, acreditando que com ele é possível ir mais longe, confiando e valorizando os seus saberes e experiências.

O trabalho colaborativo estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto (Roldão, 2007), contribuindo para alcançar melhores resultados com base no contributo dado por todos que nele participam, através da interação dinâmica de saberes. Revela-se, por isso, como uma estratégia promotora do desenvolvimento dos professores enquanto pessoas e enquanto profissionais, com repercussões claras na qualidade das aprendizagens dos alunos (Boavida & Ponte, 2002; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007). É assim fundamental a criação de espaços de colaboração, os quais geram comunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (Alarcão, 2010), onde os sujeitos agem com confiança e se apoiam mutuamente, refletem em conjunto, co-constroem conhecimento e se tornam mais autónomos transformando-se a si próprios e aos outros, bem como aos próprios contextos.

O trabalho colaborativo promove interações sistemáticas e discussão de ideias com a finalidade de se encontrarem em conjunto soluções para os problemas. Caracteriza-se, desta forma, como um processo dinâmico que envolve o pensamento e promove o aumento da motivação e nível de implicação dos participantes. Privilegia o respeito mútuo entre colegas, as relações de parceria e o estabelecimento de objetivos e metas comuns, sendo encarado como uma estratégia fundamental promotora do desenvolvimento profissional dos professores. A colaboração entre os professores surge, assim, com um enfoque particular, considerando os benefícios que advêm do contacto entre pares, pelo

desafio constante das ideias acerca dos alunos, das suas práticas, do currículo e da gestão da sala de aula, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e crescimento intelectual (Cohen, 1981). Com efeito, Vygotsky (1978) já postulava sobre a necessidade de interação entre pares nos processos de aprendizagem, acreditando nas potencialidades das interações sociais. O autor considera que as atividades desenvolvidas de forma conjunta contribuem para a formação dos sujeitos, bem como para a sua aprendizagem e processos de pensamento, os quais ocorrem mediados pela interação com as outras pessoas. Desta forma, produzem modelos referenciais que contribuem para os comportamentos e formas de raciocínio dos sujeitos, bem como para os significados que eles atribuem às pessoas e às situações. Vygotsky considera que o trabalho colaborativo oferece grandes vantagens, as quais não se verificam na aprendizagem individual.

Lima (2002) vem reforçar a importância do trabalho colaborativo entre professores, seja em díades simétricas ou assimétricas dado que se verifica um crescimento intelectual contínuo, resultante do contacto estimulante com pares que desafiam frequentemente as ideias sobre as crianças, o currículo, a gestão da sala de aula e diferentes problemas decorrentes da relação da escola com a comunidade. A colaboração é muito mais do que uma mera cooperação entre professores, uma vez que existe um empreendimento comum, onde cada interveniente participa com a sua parte, existindo uma responsabilidade partilhada pelo processo e a tomada de decisões em conjunto. A colaboração envolve a tomada de decisões conjunta, a negociação entre os participantes, considerados como aprendentes, a confiança entre si e uma comunicação efetiva entre as partes, procurando uma melhoria do diálogo profissional (Day, 2001).

Ainscow (1997) sublinha também a necessidade dos professores se implicarem em experiências de trabalho em equipa que tenham como objetivo a reflexão sobre as práticas num clima de inter-ajuda, estimulando novas possibilidades de ação. Por sua vez Day (2001), perspetivando o desenvolvimento profissional dos professores, considera que os projetos a desenvolver na escola, devem ser colaborativos e promotores de mudança e de

dinâmicas que acabem com o isolamento dos professores. Sobre o mesmo assunto Porter (1997, p.43), considera que “a colaboração deve substituir a competição e o isolamento” e o ambiente escolar deve enriquecer os professores e ajudá-los a verem-se a si próprios e aos colegas como “solucionadores de problemas”. Esta ideia é reforçada por Miranda (2008, p. 36) que considera que “a colaboração é um processo interactivo, através do qual intervenientes com diferentes experiências, encontram soluções criativas para os problemas mútuos”.

Rosenholtz (1989), referido por Fullan e Hargreaves (2001) considera que nas escolas eficazes a colaboração surge associada a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem dos professores ao longo de toda a sua carreira. Neste contexto a melhoria do ensino é um empreendimento coletivo, assumindo particular relevância o trabalho de análise, avaliação, experimentação e concertação entre os professores, condições fundamentais para o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento. Nestas organizações o pessoal docente confia e valoriza a partilha do saber especializado, bem como o aconselhamento e a ajuda, quer dentro da própria escola, quer recorrendo a ajudas externas, tendo, assim, melhores probabilidades de ensinarem melhor.

Investigações neste âmbito vêm enfatizar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, sendo disso exemplo o projeto de investigação citado por Roldão (2007) - *Fostering a community of teachers as learners*, sobre práticas de professores em diferentes disciplinas curriculares, centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes”, desenvolvido por Lee e Judith Shulman (2004) na Califórnia. Aqui as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e a uma maior eficácia do desempenho dos professores. Face à complexa natureza que caracteriza as escolas e a diversidade das concepções e das práticas dos professores, com especial referência para as características predominantemente individualistas do trabalho docente, Aubusson, Steele, Dinham e Brady (2007) dão a conhecer um estudo ocorrido em 82 escolas do Estado Australiano, a partir do desenvolvimento de projetos específicos que visaram a melhoria do ensino e da aprendizagem. Neste âmbito dão a conhecer

os fatores que reforçaram ou inibiram a construção das comunidades profissionais, promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem, num quadro de realização de trabalho colaborativo. Assim, sublinham que numa grande parte das situações se verificou o aumento da comunicação e da colaboração entre professores, bem como do valor da partilha e do diálogo. Por outro lado, a ação decorrente dos projectos trouxe a união dos professores e o suporte para a construção de uma comunidade de aprendizagem.

As práticas colaborativas apresentam, assim, grandes potencialidades “já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

Atendendo à realidade do contexto sociocultural atual no que diz respeito às exigências de eficácia e qualidade, bem como pela constatação da complexidade que caracteriza as situações, resulta numa consciencialização de que a supervisão deve ser repensada no sentido de uma dimensão mais colaborativa. Percebemos desta forma uma forte relação entre os conceitos de supervisão e de colaboração, os quais se conjugam com o propósito de promover o desenvolvimento, podendo a supervisão assumir-se como uma prática colaborativa.

3. A supervisão numa perspetiva colaborativa

Considerando vários cenários de investigação em educação podemos distingui-los pela forma como é distribuído pelos intervenientes o poder e as responsabilidades, no que diz respeito à tomada de decisões sobre o processo investigativo. Aqui pode verificar-se uma situação em que se espera que os intervenientes se limitem a cumprir as tarefas que irão ajudar os verdadeiros investigadores e, contariamente, outra em que as decisões são da responsabilidade de todos e partilhadas no seio da equipa (Alarcão & Canha, 2013). Na segunda situação estamos perante a investigação colaborativa uma vez que a responsabilidade sobre o processo de realização é assumida e

partilhada por todos os que nela intervêm, sendo desta corresponsabilização que nasce a eficácia das soluções.

A investigação colaborativa recorre à identificação de situações problemáticas, à observação e à tomada de decisões com vista à sua resolução, inovação e melhoria das práticas, interlingando-se, desta forma, com a supervisão colaborativa. Existe uma interação de saberes adquiridos com os saberes que emergem da análise das situações educativas, em que os atores assumem uma atitude de investigação-ação de onde resulta a sua formação em situação de trabalho. Desta forma, a supervisão permite aos formandos a reconstrução de saberes já adquiridos anteriormente (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), facilitando o questionamento e a reflexão de forma articulada e contínua. No entanto, na realidade atual é atribuída também à supervisão uma dimensão coletiva, perspetivando não só a melhoria da qualidade na sala de aula, mas em toda a escola (Alarcão, 2000). Assim, operou-se um claro desenvolvimento no campo da supervisão, evolução que surgiu na sequência dos progressos nas abordagens sobre educação e formação, atrás referidos, tendo dado origem a processos “heurísticos-reflexivos de aproximação à vida profissional” (Alarcão & Roldão, 2010, p.15). A supervisão ganhou, desta forma, uma dimensão colaborativa e simultaneamente auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores se foram sentindo confiantes perante o seu conhecimento profissional, assumindo-se como investigadores da sua prática e construtores do seu saber.

A ação supervisiva privilegia estratégias que valorizam a colaboração e a reflexão, proporcionando a autosupervisão e a possibilidade de partilhar conhecimento, contribuindo para a construção de uma escola reflexiva e aprendente (Alarcão & Tavares, 2003), que por sua vez oferecerá condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos. A perspetiva de supervisão apresentada identifica-se com uma conceção que se traduz numa prática colaborativa que permite antever a sua ação mobilizadora do potencial de cada um e de todos os membros da equipa. Assumem, neste âmbito, particular importância os processos de diálogo, de reflexão e de questionamento e uma ação a realizar sob a forma de projeto “processos particularmente relevantes

numa supervisão integradora de princípios colaborativos” (Alarcão & Canha, 2013, p.73). Contudo, as primeiras experiências de supervisão e colaboração podem representar para o supervisando situações de avaliação ou de controlo (Fullan & Hargreaves, 2001). Torna-se fundamental dissociar o papel do supervisor, bem como dos colegas do papel de avaliadores, desenvolvendo esforços para que se criem relações de ajuda recíprocas em ambos os sentidos.

A supervisão numa perspetiva colaborativa identifica-se com uma supervisão horizontal, menos hierarquizada, onde é muito valorizado o trabalho conjunto e o estabelecimento de comunidades da prática (Alarcão & Roldão, 2010). Nesta situação, o trabalho implica uma responsabilidade partilhada e uma maior disponibilidade para a análise crítica do trabalho realizado, bem como o empenho de todos na melhoria da qualidade (Fullan & Hargreaves, 2001). Os professores desenvolvem a confiança necessária a uma resposta crítica à mudança, ajudando a melhorar o próprio contexto de trabalho.

No entanto, outras conceções de supervisão que optam por estilos supervisivos mais dirigistas traduzem-se necessariamente noutro tipo de práticas em que existem diferentes relações de comunicação entre supervisor e supervisando. Neste caso, podemos considerar que estamos perante uma supervisão a que podemos chamar vertical (Alarcão & Roldão, 2010), em que “o ato de supervisionar pode ser realizado a partir de uma posição superior” (Sá-Chaves, 2007, p.117). Contudo, uma reflexão sobre o conceito permite concluir que não existe uma hierarquia de poderes e de saberes da parte de quem supervisiona, mas sim um certo distanciamento entre observador e observado que possibilita uma maior abrangência das interpretações, facilitando a compreensão dos fenómenos em estudo (Sá-Chaves, 2007).

O trabalho supervisivo, pela sua natureza analítica, reflexiva, de constante questionamento, surge com a função de apoiar e regular o processo de formação, necessitando para tal do suporte do supervisor, o qual tem um papel central na criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos formandos. O supervisor surge “como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e

qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000, p.19). Ele estimula nos professores o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas e gera dinâmicas promotoras de processos de crescimento profissional, assumindo a sua função numa perspetiva coletiva. Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002), citados por Alarcão e Canha (2013), o supervisor moderno foca-se nos recursos da organização de forma a aumentar a capacidade do sistema para facilitar a adaptação e aprendizagem conjunta, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento do espírito da comunidade.

Ao pretender desenvolver nos formandos uma atitude crítica face à prática e aos contextos, o supervisor necessita criar tarefas onde exerçam essa criticidade, como seja através de experiências de investigação crítica das práticas (Vieira, 2010). A escolha e organização das tarefas a desempenhar, com uma gestão equilibrada dos recursos, do espaço e do tempo perante os pressupostos da atividade formativa, são determinantes do seu potencial emancipatório. Desta forma, estará facilitada a interação entre o contexto da formação e a prática profissional, facilitando a aprendizagem de carácter mais experiencial, enquadrada nas preocupações e interesses reais dos professores com base em registos da própria prática.

Neste enquadramento o professor é visto como um profissional autónomo, e, simultaneamente, como crítico reflexivo, com uma atitude investigativa face à prática e aos contextos, visando a melhoria progressiva das condições em que decorre o processo de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, a complexidade atual das situações educativas impõe aos docentes a assunção desta atitude, enquanto estratégia facilitadora da mudança da ação educativa, dado que favorece a reflexão crítica sobre a prática profissional em estreita colaboração com outros atores educativos.

3.1 Obstáculos à concretização do trabalho colaborativo na escola

Fullan e Hargreaves ao estudarem as características das culturas colaborativas na escola concluem que a simples existência de trabalho conjunto não pode ser confundido como uma verdadeira cultura de colaboração. Neste âmbito identificam ações conjuntas ocasionais ou outras demasiado dirigidas, bem como a existência de subgrupos em disputa. Os mesmos autores afirmam que os professores se associam com alguns dos seus colegas, formando grupos distintos que, por vezes, competem entre si. Nestas organizações de ensino existe aquilo a que chamam “cultura docente balcanizada” (2001, p.95) em que os professores colocam a sua lealdade e identidade em grupos particulares de colegas com quem trabalham de forma mais próxima, situação verificada, por vezes, ao nível dos departamentos curriculares. Segundo os autores a balcanização pode contribuir para uma maior pobreza de comunicação, bem como à condução dos grupos por caminhos opostos no seio da própria escola, originando disputas e conflitos sobre espaços, tempos e recursos.

Lima (2002), através de um estudo realizado em duas escolas portuguesas, identifica alguns obstáculos à concretização do trabalho colaborativo, uma vez que conclui que os professores, a nível de escola, estabeleciam um número escasso de contactos profissionais informais, confirmando a situação de isolamento corroborada por diversos autores, tais como Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Roldão (2007). O estudo evidencia também que as relações profissionais orientadas para a ação conjunta eram praticamente inexistentes, embora se verificassem numerosas relações colegiais que se estruturavam em torno de uma comunicação estritamente verbal, o que leva o autor a concluir que as formas de interação profissional observadas não podem ser identificadas com uma colegialidade autêntica, sendo, desta forma irrelevantes para a formação de uma cultura de colaboração. No entanto, o estudo revela a ocorrência de relações mais complexas, quase exclusivamente no interior dos departamentos, onde havia igualmente evidências de alguma atividade colegial circunscrita a subgrupos particularmente ativos.

Ainda no domínio da investigação sobre o trabalho docente, Roldão (2007), baseando-se em Maurice Tardif (2005), refere que, embora os professores colaborem, essa colaboração não ultrapassa a porta da sala de aula. Este facto vem reforçar a ideia de que o trabalho é predominantemente individualista, aspecto enraizado na cultura profissional e organizacional dos professores e das escolas, bem como nas condições em que o papel dos professores tem evoluído.

Fullan e Hargreaves (2001) identificam a falta de tempo dos professores uma vez que, no meio de imensas coisas que têm para fazer, dão prioridade ao trabalho com a turma, fechando-se na sala de aula ou aproveitando os intervalos para programar e planificar sozinhos. Por esta razão e, eventualmente, porque sentem relutância em dar e receber ajuda, sentindo alguma insegurança sobre as suas próprias competências, evitando expor-se, limitam-se, por vezes, a formas de interação ocasionais e pouco significativas, com níveis reduzidos de comunicação (Lima, 2002). A colaboração pode, assim, assumir formas circunscritas a algumas atividades de natureza imediata e técnica tais como a partilha de materiais e oferta de conselhos, focalizando-se em aspectos que excluem preocupações de planificação e que não abrangem “os princípios da prática reflexiva e sistemática” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.100). Por outro lado, existem formas controladas de colaboração caracterizadas por procedimentos formais e burocráticos que dão lugar a reuniões programadas com o fim de obter planificações em grupo ou outras formas de trabalho em conjunto. Embora, desta forma sejam criadas oportunidades e espaços no horário para os professores poderem trabalhar em conjunto, elas são impostas administrativamente, constituindo “um artificialismo administrativo concebido para concretizar a colegialidade nas escolas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.103). Neste âmbito Roldão (2007) refere também a lógica do cumprimento como o aspecto que contradiz o trabalho colaborativo, no que diz respeito à normatividade organizacional e curricular imposta. Na realidade, trabalhar colaborativamente vai contra a estrutura organizacional que, por si, fomenta o trabalho individual na turma ou em cada área disciplinar sem a existência de partilha entre os professores. Esta realidade faz sentir a necessidade de mudança da instituição no sentido de ser criada uma nova lógica organizativa promotora da emancipação do

seu corpo docente, reforçando-o enquanto grupo profissional responsável pela sua aprendizagem e enriquecimento profissional, visando a melhoria da própria escola.

Efetivamente a diversidade que caracteriza atualmente a população escolar, face às mudanças sociais, económicas e culturais a que se têm assistido, transporta consigo a necessidade de mudança. Nesta linha de pensamento, Farrell e Ainscow (2003), ao procurarem identificar os meios eficazes para que essa mudança aconteça, sublinham a importância do trabalho conjunto dos professores com o fim de se identificarem e eliminarem as barreiras à participação dos alunos e à sua aprendizagem, considerando este facto como um contributo significativo para a melhoria gradual da escola.

3.2 A relevância das dinâmicas colaborativas como via para a conceção e operacionalização de uma educação inclusiva

Damiani (2008), baseando-se num estudo realizado em Inglaterra por Creese, Norwich e Daniels em 1998, dá a conhecer a existência de evidências que ilustram que escolas em que existem culturas colaborativas são mais inclusivas e apresentam formas efetivas de resolução de problemas relacionados com os alunos. A investigação da própria autora (2004; 2006) aponta no mesmo sentido ao relevar o bom desempenho de uma escola que aposta nesse tipo de cultura há algum tempo. Registam-se, assim, na mesma escola baixos níveis de repetência e de abandono escolar por parte dos alunos, bem como grande investimento em formação contínua da parte dos seus professores, os quais manifestam altos níveis de satisfação.

No contexto português uma investigação, desenvolvida por Rodrigues e colaboradores (2007) em dez escolas do 1º ciclo do ensino básico (CEB), do meio rural e urbano, revela que cada uma das escolas construiu projetos educativos específicos com a finalidade de ultrapassar diferentes tipos de barreiras à inclusão, tendo em vista uma maior participação e aprendizagem de todos os alunos. Neste âmbito o estudo destaca, entre outros aspectos, o impacto na

promoção de processos de colaboração, de autoformação, de reflexão e de avaliação, centrando a mudança no seio da própria escola. Como referência às boas práticas, é sublinhado que estas se verificam “quando existe uma partilha da cultura da escola nas relações entre os diferentes profissionais, instalando-se um sentimento de pertença à comunidade educativa” (Rodrigues et al, 2007, p.186).

O estudo, apesar de identificar dificuldades dos docentes para trabalharem em equipa, por dificuldade na criação de tempos de trabalho comuns, refere a existência de trabalho conjunto entre professores de educação especial e professores de turma, em espaços formais e informais, destinados a avaliação, planificação e intervenção conjunta. Embora as evidências revelem que a avaliação e a reflexão são mais centradas nos resultados obtidos pelo aluno do que no processo ensino-aprendizagem, existe uma complementaridade do trabalho de ambos quando os docentes de educação especial “compartilham saberes e experiências” com o professor da turma (Rodrigues et al, 2007, p.190), existindo uma comunicação efetiva entre eles. Podemos inferir que a estreita colaboração entre os dois profissionais irá facilitar a prática pedagógica e, consequentemente, contribuir para uma inclusão dos alunos bem sucedida.

Quando se pretende proporcionar uma educação de qualidade para todos é importante fortalecer as capacidades da escola, bem como assegurar o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo uma colaboração efetiva no seio da escola, bem como com outros parceiros educativos. Day (2001) dá a conhecer o projeto de Melhoria da Qualidade da Educação para Todos (MQET) no qual, instituições de ensino superior proporcionam formação aos coordenadores das escolas, contribuindo para a formação de todo o corpo docente e fornecendo materiais com o objetivo de facilitar o seu desenvolvimento profissional. O propósito centra-se na mudança educacional, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos. Neste contexto, é colocada a ênfase no processo ensino-aprendizagem, bem como nas condições que o sustentam, fornecendo aos professores uma panóplia de estratégias de ensino como forma de assegurar a melhoria dos resultados alcançados pelos alunos. As estratégias-

chave do trabalho são a reflexão, a pesquisa e o diálogo, combinando a investigação-ação individual e colaborativa e sessões de formação.

De uma forma sucinta o autor refere que o projeto MQET tem como princípios norteadores:

- O aperfeiçoamento da escola considerado como um processo que se centra na melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos;
- O envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar, enquanto aprendentes;
- A aceitação das pressões externas para a mudança como oportunidades para assegurar as prioridades internas da escola;
- O desenvolvimento de estruturas e dinâmicas que encorajem à colaboração e que conduzam à emancipação dos indivíduos e dos grupos;
- A monitorização e a avaliação da qualidade como uma responsabilidade partilhada por todo o corpo docente.

Estamos perante um projeto empenhado numa perspetiva investigativa através do estabelecimento de parcerias, onde os dispositivos de apoio são da responsabilidade de entidades externas ligadas a universidades. A sua finalidade é fortalecer as capacidades da escola, proporcionando uma educação de qualidade para todos. Na realidade a complexidade da sociedade dos nossos dias e a heterogeneidade dos alunos que a escola atende, ao nível das suas capacidades, interesses, motivações e natureza multicultural, colocam ao professor grandes desafios. Contudo, a grande diferença na resolução dos problemas que daí advêm prende-se com o facto de o professor os enfrentar sozinho ou, contrariamente, como elemento de uma equipa, sentindo a responsabilidade de forma partilhada e uma maior confiança no trabalho a realizar.

Na realidade, sem uma atenção particular às condições internas da escola, de nada servirão os esforços para o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento, ou seja, para a mudança que se impõe tendo em vista o desenvolvimento de práticas

inclusivas. Será necessário identificar os factores que ajudam a criar uma dinâmica promotora dessa mudança, razão que conduziu Ainscow (2003) a desenvolver um estudo onde procurou identificar formas que permitem lidar com a singularidade das situações de ensino e dos contextos. Neste enquadramento procurou identificar qual o tipo de “alavancas” que podem ser usadas para incentivar os professores de uma escola a questionar as suas práticas e quais os pressupostos subjacentes a essas práticas. A opção recaiu sobre a pesquisa colaborativa, a partir da investigação das próprias práticas tendo recorrido a várias estratégias, entre elas à observação mútua das práticas de sala de aula, em direto ou vídeo-gravadas, bem como à análise de entrevistas e discussão de dados sobre os resultados obtidos pelos alunos.

As estratégias escolhidas, além de estimularem a discussão no seio da escola, elas constituem-se simultaneamente como suporte e como desafio, valorizando os processos de grupo e o trabalho conjunto em que cada um dá o seu contributo, verificando-se um impacto imediato sobre o pensamento e as práticas. Desta forma permitem a identificação e a eliminação das barreiras que condicionam a participação e a aprendizagem dos alunos, permitindo a criação de uma cultura de resolução de problemas, tendo em vista o desenvolvimento de práticas inclusivas. Ainscow (2003) sublinha que existe uma preocupação particular na procura de respostas eficazes para as dificuldades apresentadas por alguns alunos, no que diz respeito a métodos de ensino ou materiais adequados. Este facto leva-o a questionar sobre o papel do professor de educação especial neste âmbito, afirmando existir uma contribuição importante da sua parte ao nível da mudança educacional. A sua ação é, por isso, fundamental na assunção de um papel central na criação de uma dinâmica de colaboração, no seio da qual os participantes aprendem a tirar partido das experiências e dos conhecimentos uns dos outros, criando maneiras de superar as barreiras com rumo à educação que se deseja inclusiva.

3.3 Organização do processo de ensino e aprendizagem – Aprendizagem colaborativa

As modalidades de organização e gestão da sala de aula, tendo em vista a inclusão de todos os alunos, são entendidas como o conjunto de condições que definem o contexto em que se desenvolve o ensino e a aprendizagem. Entre estas condições consideram-se as atividades que se desenvolvem e a sua estruturação, os materiais, as regras de interação, a constituição dos grupos de alunos e a sua distribuição no espaço de sala de aula, as rotinas, as estratégias, bem como os princípios que orientam a ação docente.

De entre as várias opções sobre o tipo de atividades a desenvolver, a utilização exclusiva de atividades de cariz individualista pode conduzir à competição, levando posteriormente a situações de exclusão (Johnson & Johnson, 1998). No entanto, considerando a diversidade que caracteriza o contexto atual das salas de aula, poder-se-á tirar partido das diferenças através de processos de colaboração. Tal facto implica introduzir “uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista e competitiva” (Pujolàs, 2011, p.46). A aprendizagem colaborativa será uma forma de organizar as atividades a desenvolver no âmbito das várias áreas do currículo, proporcionando a interação entre os participantes. A opção sobre a organização da atividade será determinante para o nível de inclusão dos alunos numa determinada aula, conjuntamente com os critérios que presidiram à organização dos grupos, bem como de aspectos relacionados com a natureza do próprio currículo.

Na maioria das situações, os grupos constituídos caracterizam-se de grande heterogeneidade, contudo numa dinâmica de aprendizagem colaborativa os alunos têm oportunidade de se ajudarem mutuamente durante a realização das tarefas e das atividades de aprendizagem. Concretamente, os que apresentam dificuldades na aprendizagem terão “oportunidade de obterem respostas mais adequadas, às suas dificuldades, numa turma organizada de forma colaborativa” (Pujolàs, 2011, p.53).

Enquadrando esta perspetiva na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, (1978) podemos considerar que a aprendizagem colaborativa encontra os seus fundamentos na teoria de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), já referida. Ou seja, a colaboração funciona como um mecanismo de mediação pedagógica no âmbito das tarefas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sobressaindo todo o potencial educativo que resulta da interação entre pares.

As atividades de aprendizagem colaborativa implicam mudanças organizacionais que necessitam de tempo e esforço para serem implementadas. Na realidade, passar de uma organização individualista e competitiva para uma organização colaborativa exige mudanças profundas. Contudo, este facto não significa que estamos a encarar algo de novo, mas sim atividades de aprendizagem cuja prática remonta há já algum tempo. Neste âmbito Robert Slavin (1994), desenvolveu vários métodos de trabalho promotores de atividades de aprendizagem em grupo. Estas tendo por base pressupostos comuns, criam uma interdependência e responsabilidade individual e de grupo, no que diz respeito ao sucesso na aprendizagem. Destaca-se neste âmbito o modelo “Grupos de apoio à melhoria das aprendizagens individuais”, inspirados nos métodos de *Student Teams Achievement Division* e *Team Accelerated Instruction*. A aprendizagem através deste modelo baseia-se no princípio de que o sucesso do grupo depende do contributo de cada um dos seus elementos.

Rogere e David Johnson (1997) criaram o modelo “Aprender Juntos” que considera como elementos fundamentais de uma equipa de aprendizagem colaborativa a interdependência positiva e a responsabilidade individual. O modelo preconiza que a avaliação dos trabalhos realizados é feita a partir do produto elaborado pelo grupo e não como uma soma dos resultados individuais.

Spencer Kagan (1999) responsável pelo modelo “Organizações Colaborativas” valoriza os princípios que denomina como *participação equitativa e interação simultânea* uma vez que, para o autor, não basta que os alunos desenvolvam as atividades em conjunto. O modelo garante a participação equitativa dos membros do grupo até certa medida, o que implica que a atividade seja organizada pelo professor, não deixando nas mãos dos alunos a possibilidade de todos

participarem de igual forma. Garante também a interação simultânea, para isso defende equipas constituídas por um número par de elementos, sendo desta forma mais provável que todos interajam.

A aprendizagem colaborativa é um método e simultaneamente um recurso que permite aos alunos aprenderem mais e melhor. Desta forma estamos a referir-nos à qualidade que emerge do trabalho em equipa, ou seja, da eficácia do trabalho desenvolvido. Assim, estamos a considerar a aprendizagem com sucesso ao nível dos conteúdos escolares, mas também estamos a considerar o aprender a colaborar. Desta forma, e reforçando a ideia apresentada por Pujolàs (2011), a aprendizagem colaborativa é também um conteúdo curricular.

A organização colaborativa no processo de ensino e aprendizagem traduz-se em vantagens para os alunos, possibilitando-lhes a ajuda mútua, ao mesmo tempo que promove a sua autonomia na aprendizagem. Por outro lado traz vantagens também para o professor, uma vez que, o facto dos alunos se tornarem mais autónomos deixa-o mais liberto para poder atender os alunos que mais necessitam. Desta forma, o docente pode individualizar o ensino indo ao encontro da especificidade de cada um, dando uma resposta adequada às suas dificuldades. É oportuno, contudo, referir que, no contexto português, estão previstas no âmbito do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, medidas educativas para os alunos que apresentam “necessidades educativas de carácter permanente” ao nível da adequação do currículo, concretamente “adequações curriculares individuais” e “currículo específico Individual”. A aplicação destas medidas salvaguarda, à partida, a resposta às especificidades dos alunos, no entanto, não existem garantias que a dinâmica implementada na maioria das salas de aula permite uma resposta que inclua estes e todos os outros alunos. Apesar das vantagens reconhecidas às escolas que têm uma orientação e prática inclusivas baseadas na colaboração, conseguindo uma educação de qualidade para todos, por vezes parece-nos que as palavras passaram a fazer parte da retórica de alguns professores e dirigentes, uma vez que as verdadeiras mudanças não se operaram. Desta forma, continua-se a assistir, em algumas situações, a dinâmicas de sala de aula centradas na aprendizagem individual e competitiva,

com uma interdependência das finalidades claramente negativa, esperando-se que o aluno aprenda sozinho e que aprenda mais que os outros.

Mais uma vez assume aqui particular importância a necessidade dos professores refletirem sobre as suas práticas e realidade da sala de aula, para que de forma colaborativa consigam desenvolver concepções e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e a qualidade na aprendizagem de todos os alunos.

3.4 A urgência da reflexão sobre as práticas no contexto de uma educação inclusiva

Existe um consenso generalizado que o sucesso da educação inclusiva está diretamente relacionado com a melhoria da escola. Assim, o que se deseja neste contexto é que as crianças e jovens tenham uma resposta de qualidade adequada às suas necessidades educativas, o que implica que a escola se organize para que todos os alunos possam ter acesso e sucesso na educação e na aprendizagem.

Contudo, existem ainda barreiras que voluntaria ou involuntariamente são colocadas à aprendizagem de alguns alunos conduzindo ao abandono e à exclusão. Neste âmbito, surgem factores de várias ordens, tais como as políticas educativas, os recursos, a formação de professores, a organização escolar, a gestão da sala de aula, entre outros. Centrando a nossa atenção na realidade de sala de aula, constata-se que, por vezes, “as estratégias convencionais utilizadas para apoiar a diversidade das crianças contribuem para agravar os seus problemas de aprendizagem” (Wang, 1997, p.53). Efetivamente, para assegurar o acesso dos alunos ao currículo comum, conseguindo atingir a meta da equidade educativa, tendo em consideração a diversidade das suas necessidades, as escolas necessitam de mudanças a nível conceitual e estrutural. Na realidade, a existência de uma determinada organização pedagógica e padrões culturais uniformes contribuem para que muitos alunos não encontrem a motivação

necessária na escola (Barroso, 2003). Neste contexto, as mudanças devem permitir uma resposta adequada à diversidade de alunos no que diz respeito às suas especificidades, às comunidades de origem, à sua cultura, às suas experiências e projetos de vida.

A escola deve ainda optar por uma organização que permita criar condições que favoreçam a existência de um espaço de encontro, de reflexão e de diálogo que incentive a colaboração entre os professores e a investigação sobre as práticas. É assim fundamental “desenvolver nos professores uma consciência epistemológica que os leve a questionar as suas práticas e a reflectir sobre elas, a implementar formas de trabalho colaborativo entre os professores e entre estes e os alunos” (Almeida & Rodrigues, 2006, p.24) tendo em vista a implementação de práticas educativas inclusivas. Assim, a escola deve centrar a sua ação na diversidade curricular, desvalorizando o enfoque nas dificuldades do aluno.

Ainscow (1997, p.15), referindo-se às características da eficácia da ação do professor, no que diz respeito às formas de trabalhar para que tenha em conta todos os alunos, mesmo os que apresentam dificuldades, destaca algumas estratégias promotoras da sua valorização profissional que se enquadram em duas categorias: *oportunidades de considerar novas possibilidades e apoio à experimentação e reflexão*. A primeira relaciona-se com o uso de novas metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, a segunda é relativa à necessidade de reforço da auto-confiança dos professores, aspecto essencial para que possam enfrentar os riscos decorrentes das opções tomadas.

De acordo com a opinião do autor, tendo em vista a criação de salas de aula mais inclusivas, é de grande relevância a participação dos professores em experiências de formação que os incentivem a pôr em prática novas possibilidades de ação, tendo ao seu dispor uma diversidade de estratégias de aprendizagem ativa. Nesta perspetiva os professores situam-se no contexto de sala de aula encarando-o do ponto de vista dos alunos. Os professores são ainda incentivados à planificação das atividades para toda a classe, contrariando a tendência existente de planificação individual quando se trata da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Dentro das estratégias referidas

é também valorizada a questão dos recursos naturais a utilizar na sala de aula, os próprios alunos. Os alunos são vistos como um recurso para a própria aprendizagem na perspectiva de que a aprendizagem é “*um processo social*” (Ainscow, 1997, p.16).

O autor vem neste contexto valorizar o poder dos pares, já referido anteriormente. Contudo, alerta para a necessidade de desenvolvimento de competências nos professores que lhes permitam pôr em prática esta estratégia, uma vez que necessitarão organizar a classe de forma que seja incentivado esse processo social de aprendizagem, necessitando para isso de muito mais do que competências técnicas. Neste âmbito, o autor refere a importância da resposta imediata do professor conseguindo improvisar. Esta necessidade surge, uma vez que “apesar de uma boa planificação, o processo de ensino-aprendizagem é sempre um empreendimento incerto” (Martins, 1998, p.56), no qual os professores têm que responder a situações não planeadas. Desta forma têm que preparar-se para o imprevisto, criando um repertório que lhes irá facilitar a sua ação junto dos alunos. Assim, conseguirão atuar com maior flexibilidade ajustando o plano de aula e as suas respostas à reação dos alunos numa espécie de “planificação rolante”. Segundo Alarcão trata-se da “capacidade de saber agir em situação” perspectiva que concebe um “conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre acção e o pensamento ou a reflexão” (2000, p.17)

No âmbito das estratégias ao alcance dos professores, tendo em vista novas formas de desenvolver a prática, a reflexão assume particular importância. Este conceito-chave mereceu já anteriormente uma atenção particular quando nos referimos às estratégias de formação contínua, tendo em vista formar professores reflexivos que questionam e avaliam criticamente as suas práticas. Na abordagem sobre observação das práticas foram novamente reforçadas as estratégias de reflexão numa perspectiva de criação de uma atitude investigativa nos professores face à prática e ao ensino. Esta reflexão crítica, realizada colaborativamente, a qual não se deve limitar à “experiência de sala de aula” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.119), surge, assim, de forma indissociável da formação e, por sua vez, do

desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, quando a nossa preocupação é tornar a educação para todos uma realidade, a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional surgem como uma condição fundamental, o que atribui à reflexão um particular enfoque, particularmente se considerarmos a sua importância sobre a eficácia do trabalho a realizar com os alunos. Desta forma, os professores terão possibilidade de se tornarem “pensadores reflexivos” (Ainscow, 1997, p.20) e conseguem desenvolver a sua confiança para experimentarem novas práticas, utilizando de forma eficaz o *feedback* dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001).

A reflexão crítica ajuda os professores a perceber o porquê do trabalho que fazem com os seus alunos, revendo os princípios subjacentes à prática desenvolvida, bem como perceber o grau de eficácia das estratégias utilizadas, tendo em vista a melhoria das práticas. Contudo, é importante referir que as novas respostas encontradas ou a encontrar não se podem limitar aos métodos e às estratégias considerados eficazes, conduzindo a uma perspectiva tecnicista da ação do professor. É importante que o professor passe para uma visão mais ampla que envolva as dimensões contextuais. Na realidade, segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, apresentado por Portugal (1992), já mencionado, a experiência contextual constitui um potencial de desenvolvimento do sujeito, considerando as interações entre os diferentes contextos que o envolvem e que influenciam o seu processo de desenvolvimento, ao nível micro, meso, exo e macrosistémico. Assim, o ambiente relevante para o processo de desenvolvimento do sujeito não se limita ao contexto mais próximo e imediato (microsistema), onde se inclui a escola e a família, mas envolve inter-relações entre os vários contextos onde se incluem os contextos sociais e institucionais. De acordo com este modelo existe uma “interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (Portugal, 1992, p. 37).

Os contextos assumem nesta perspetiva uma importância fundamental, dependendo deles o desenvolvimento do sujeito, desde o microssistema, onde estabelece um contacto mais direto, passando pelo exossistema que se refere a ambientes que não implicando a sua participação ativa, a influenciam, enquanto o próprio sujeito os pode influenciar também. O macrosistema, constituído por ideologias e atitudes, inclui os aspectos relacionados com a cultura e influencia todos os outros sistemas, inclusivamente o próprio sujeito.

Na leitura de Bronfenbrenner, Portugal (1992) considera que será consoante o tipo de relações interpessoais e atividades desenvolvidas num determinado contexto que poderemos compreender o desenvolvimento do sujeito. Assim, situando-nos na realidade escola, é importante uma análise e reflexão sobre as características do contexto, no que diz respeito aos papéis desempenhados, o tipo de atividades e de relações e a forma como os alunos os experienciam e de que forma isso afetará o seu desenvolvimento.

A reflexão sobre as práticas não pode, assim, ignorar as características contextuais. Recorrendo novamente à perspetiva de Bronfenbrenner, consideramos importante sublinhar que as atividades, os papéis e as relações interpessoais experienciadas pelo sujeito, são determinantes para o seu desenvolvimento, tal como as matrizes que dão forma à natureza dos contextos e das suas relações.

4. O desenvolvimento da escola como organização que aprende

“A minha convicção é que se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria. Poderemos então falar de uma epistemologia da vida da escola. E de uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes.”
(Alarcão, 2000, p.17)

A existência de uma reflexão mais profunda, não apenas centrada na sala de aula, mas nos aspectos que a influenciam, o que inclui outras dimensões, por exemplo sociais e organizacionais, pode impulsionar os professores a agir,

contribuindo para mudar o contexto e tornando desta forma o ensino mais autêntico (Fullan & Hargreaves, 2001). Assim, os professores poderão ser protagonistas da própria mudança enquanto atores educativos e membros da organização escola, vivenciada como uma comunidade educativa (Perrenoud, 2002). Nesta perspetiva todas as dimensões relacionadas com a ação educativa se movem em torno de um projeto comum, pertença dessa comunidade, onde todos os atores estão disponíveis para inovar e transformar.

Alarcão (2009, p.121) entende a escola como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”. Nesta linha de pensamento acredita-se que o funcionamento da escola possa evoluir e inovar, olhando-se como uma organização capaz de aprender.

O conceito de escola aprendente vai ao encontro da perspetiva de Senge (2005), cuja teoria assenta em várias disciplinas de aprendizagem, nomeadamente: *o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão compartilhada, a aprendizagem em equipa e o pensamento sistémico* (*idem*: 17)

A *disciplina de domínio pessoal*, embora reforce o conhecimento de cada indivíduo e a sua vontade e forma de pensar, possibilitando-lhe a definição dos seus objetivos e a sua realização pessoal, não implica que a aprendizagem da organização seja a soma das aprendizagens individuais dos seus elementos. Contudo, para que ela aconteça, deverão existir redes de colaboração entre os seus membros.

Os *modelos mentais* consistem nos pressupostos que os indivíduos constroem e que vão condicionar a sua forma de interpretar o que os rodeia. Esta disciplina defende a existência do diálogo e da partilha de ideias que irão permitir a reflexão e o desmontar destes modelos, promovendo a mudança no seio da organização.

A *visão compartilhada* é considerada como uma força partilhada por um conjunto de pessoas que apresentam a mesma visão. Desta forma surge um

sentimento coletivo, com um fim comum. Neste contexto, há um compromisso de todos os elementos e, simultaneamente, um reflexo da visão pessoal de cada um deles.

A aprendizagem em equipa implica o diálogo e a discussão que permitem o confronto de ideais que pode constituir o suporte para as decisões a tomar. Neste âmbito, assume particular relevância o potencial da aprendizagem colaborativa.

O *pensamento sistémico* anula a visão linear das situações e assume uma visão assente em círculos de influência que influenciam os sujeitos e que são influenciados por eles, e onde todos partilham responsabilidades pelos problemas gerados.

As organizações que aprendem são constituídas por equipas de pessoas que se ajustam às situações, procurando em conjunto resolver problemas de forma eficaz e respondendo, adequadamente, às mudanças que surgem. Desta forma, os diferentes elementos que as constituem desenvolvem novas capacidades, quer individualmente, quer coletivamente, o que vai contribuir para a inovação e a mudança. Este facto decorre da interdependência entre as disciplinas mencionadas, o que se traduz numa nova realidade assente nas relações interpessoais dos membros da equipa como estratégia fundamental para a resolução de problemas, contribuindo para atingir os objetivos propostos.

Hargreaves (2000) valoriza o desenvolvimento de uma cultura de colaboração que envolve as pessoas da organização, as quais se assumem como agentes de mudança, dando o seu contributo para a aprendizagem permanente através de diferentes ações. Esta situação implica uma relação de confiança entre os intervenientes, bem como em relação aos processos, onde impera o diálogo, o compromisso com a investigação, a resolução de problemas e a tomada de decisões em conjunto, bem como a criação de oportunidades de aprendizagem em equipa. Desta forma, todos os elementos da comunidade educativa podem dar o seu contributo para o processo de mudança e fortalecimento da instituição.

“Se desejarmos que as dinâmicas de sala de aula sejam eficazes, as escolas também necessitam de o ser” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.31). Ainscow (1997)

considera que a cultura do local de trabalho tem uma influência direta na forma como os professores se veem a si próprios, como veem o seu trabalho e os seus alunos. O autor afirma também que as escolas que tendem a exercer essa influência, conseguem fazer avançar a prática com sucesso. Esta questão remete-nos para a necessidade de refletir sobre o conceito de cultura, pela influência que a mesma exerce sobre os membros da organização. Assim, Lima baseando-se na perspetiva de Nóvoa refere que a cultura organizacional abrange um nível profundo de conceitos, valores, crenças e ideologias, bem como manifestações verbais, visuais e simbólicas e manifestações comportamentais, partilhados por todos os membros da organização. O autor considera ainda uma componente fundamental da dimensão comportamental da cultura, ao referir-se aos “modos de relacionamento informal que se estabelecem espontaneamente entre os actores sociais, expressão última da concretização da cultura ao nível do comportamento do quotidiano” (2002, p.19).

Apesar da diversidade de paradigmas, quadros teóricos e conceitos existentes sobre aprendizagem organizacional, ao transferirmos esta temática para o campo da educação, não podemos deixar de relevar a sua importância pela forte orientação ao nível do conhecimento e das atitudes, da necessidade das interações humanas e ainda a necessidade da qualificação dos atores. Assim, assume neste contexto particular importância, na medida em que ajuda a compreender os fenómenos de “passagem recíproca individual-social na construção do conhecimento na organização” (Santiago, 2000, p.31).

Embora existam diversas concepções sobre aprendizagem organizacional, como já foi referido, através de uma revisão sobre a perspetiva de vários investigadores, com o contributo de Santiago (2000), é possível encontrar aspectos comuns, particularmente ao reconhecerem a sua importância para a organização. Assim, alguns reconhecem que a aprendizagem organizacional acontece com base no contributo do coletivo. Outros, valorizam o contributo individual dos atores, o qual consideram determinante para a aprendizagem da organização. Outros ainda defendem que as organizações deverão procurar

aprender, de forma a conseguirem enfrentar as dificuldades e a criarem as respostas aos desafios que se colocam.

Na realidade a instituição/escola, enquanto organização, é constituída por um grupo humano que constrói e partilha significações (Santiago, 2000), existindo uma interdependência entre a qualificação da escola e a qualificação dos seus atores. Desta relação resultarão diferentes formas de aprendizagem, quer para os atores, quer para a própria organização. Esta aprendizagem pode resultar na mudança dos conhecimentos e valores, bem como no desenvolvimento de competências que permitem tomar decisões e resolver problemas educativos, através da mobilização de capacidades coletivas. Desta forma, estamos a admitir que, no contexto atual, uma organização que aprende poderá mais facilmente fazer face aos desafios com que se depara.

O aumento progressivo da autonomia das escolas, com a sua consequente responsabilização pela qualidade pedagógica, o que implica a criação de mecanismos de auto-regulação institucional com a inevitável implementação de ações de melhoria, garantindo a inovação e a mudança, responsabiliza todos os atores educativos e reforça a necessidade de aprendizagem organizacional. Consideramos de grande pertinência e oportunidade, face ao contexto atual da escola, a promoção da aprendizagem organizacional e o crescimento de uma escola que aprende. Assume, assim, particular importância a comunicação que se estabelece entre os seus atores ao longo do processo, como se estabelecem as interações, como se organizam as relações, na medida em que é fundamental que o desenvolvimento individual se integre no desenvolvimento organizacional. Esta realidade ajuda-nos a perceber a importância de uma liderança forte promotora da aprendizagem organizacional, orientando os processos, os canais de comunicação, gerindo as interações e facilitando o acesso ao conhecimento (Santiago, 2000). Os líderes das escolas que aprendem, ajudam a construir comunidades de aprendizagem que privilegiam o trabalho colaborativo, visando objetivos comuns e contribuindo para a construção da identidade da própria organização. Efetivamente, os processos coletivos que sustentam a construção da aprendizagem organizacional assumem particular destaque, pelo que a

existência de uma cultura de colaboração que promova o diálogo, a análise conjunta das situações educativas e a procura de soluções para os problemas, é uma condição essencial.

Uma escola que pensa e reflete sobre os seus problemas educativos, que consegue envolver os seus membros na tomada de decisões, que valoriza a aprendizagem é, certamente, uma escola aberta à mudança que promove a partilha e a colaboração, uma escola que aprende. Os seus padrões de ação traduzem-se numa orientação mais para os processos do que para os resultados, bem como em estilos próprios de interação com a comunidade e em formas particulares de interpretar e resolver os seus problemas. A sua visão é sistémica e os problemas e as soluções são perspectivados à luz das transições ecológicas entre os processos, tendo por base os objetivos do projeto educativo da escola e dos diferentes atores. A ação da escola irá reger-se por princípios de diversidade em relação aos processos e às práticas, fazendo uso de flexibilidade, de respeito e de aceitação da diferença, favorecendo a implementação de respostas educativas de qualidade para todos em defesa de uma educação mais inclusiva.

Conclusão

Ao longo do capítulo, após abordagem sobre os conceitos e práticas de supervisão e colaboração, foi apresentada uma visão integrada de ambos numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Neste âmbito a criação de dinâmicas colaborativas surge como fundamental para a tomada de decisões e responsabilização dos intervenientes sobre o processo de realização, tendo em vista a eficácia das soluções, proporcionando benefícios para todos. A supervisão surge como ação de acompanhamento dessas dinâmicas, as quais são fundamentais face às exigências de qualidade e eficácia perante a complexidade dos fenómenos que atualmente surgem na escola. Por outro lado, à medida que os professores se vão sentindo confiantes perante o seu conhecimento profissional, assumindo-se como investigadores da sua prática e construtores do seu saber, a supervisão ganha uma dimensão colaborativa e simultaneamente auto-reflexiva e auto-formativa.

A atividade supervisiva é vista numa perspectiva desenvolvimentista, colaborativa e transformadora, de forma contextualizada em função das características e complexidade das situações, promovendo o desenvolvimento das pessoas e das instituições onde atuam. Ao considerar-se a realidade escola, é fundamental uma análise e reflexão sobre as características de cada contexto, procurando identificar formas que permitam lidar com a singularidade das situações. Aqui destaca-se uma organização que permite criar condições que favoreçam a existência de um espaço de encontro, de reflexão e de diálogo que incentive a colaboração entre os professores e a investigação sobre as práticas, tendo em vista a implementação de práticas educativas que incluam todos os alunos.

Face ao contexto atual da escola considera-se também como relevante a promoção da aprendizagem organizacional e o crescimento de uma escola que aprende, onde assumem particular importância os processos coletivos que sustentam a construção da aprendizagem organizacional, onde se destaca a existência de uma cultura de colaboração que promova o diálogo, a análise conjunta das situações educativas e a procura de soluções para os problemas.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO UM: DA FORMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO

Tal como as salas de aula têm de ser ambientes de aprendizagem onde os alunos recebem, respondem e participam activamente na produção de conhecimento, também as oportunidades de desenvolvimento profissional têm de proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a reflectir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios (...)

(Day, 2001, p.308)

Introdução

Este capítulo inclui a construção do projeto de investigação, bem como o percurso desenvolvido, passando pela construção e desenvolvimento de um programa de formação, através do qual se pretendeu promover e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo e conhecer o respetivo impacto nas representações e nas práticas curriculares (objetivadas como inclusivas) dos participantes, bem como no seu desenvolvimento profissional.

É também objetivo deste capítulo dar a conhecer as estratégias de formação e de supervisão promotoras de dinâmicas de trabalho colaborativo, promovidas pela investigadora, enquanto formadora e supervisora, ilustrando a forma como o projeto se insere numa realidade de investigação e simultaneamente de formação.

1. Projeto de investigação

1.1 O nascimento do projeto

Este projeto surgiu na continuidade do trabalho desenvolvido pela investigadora, ao longo de vários anos, enquanto professora de educação especial e elemento da equipa do pessoal docente de uma escola de ensino

particular e cooperativo com paralelismo pedagógico¹. Além das suas funções específicas na área de intervenção das necessidades educativas especiais, tem ainda uma participação ativa na definição dos princípios orientadores do projeto educativo de escola, estabelecimento de educação e ensino com dez anos de existência, bem como na sua construção e desenvolvimento.

Esta escola, enquadrando-se na realidade de todas as escolas da atualidade, caracteriza-se pela diversidade do público a atender face às transformações observadas a nível social e cultural. Esta realidade tem favorecido a reflexão sobre as políticas e as práticas desenvolvidas, bem como a operacionalização de mudanças significativas nas finalidades e objetivos da educação, procurando uma resposta educativa de qualidade, de igualdade e equidade social (Ainscow & Ferreira, 2003). Este facto traduz-se em desafios para os professores, uma vez que recai sobre eles a responsabilidade do sucesso educativo de todos os alunos (Ainscow, 1997). O professor de educação especial tem uma responsabilidade acrescida, cabendo-lhe, por um lado, contribuir para a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo e, por outro, supervisionar essas mesmas dinâmicas (Porter, 1997). Desta forma, procura contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino regular e de si próprio e, conseqüentemente, para a transformação do contexto de intervenção com vista à construção de uma educação inclusiva.

Imbuídos deste espírito e conscientes da necessidade de uma resposta educativa de qualidade para todos os alunos, desenvolveu-se ao longo dos anos, no seio da equipa, uma cultura de incentivo e apoio mútuo entre os professores. Assim, criam-se oportunidades de experimentar novas respostas, bem como de combater a tendência para se manterem isolados, procurando resolver sozinhos os problemas que emergem da prática (Fullan & Hargreaves, 2001). Com o propósito de envolver a equipa de docentes num compromisso comum, procurando assegurar simultaneamente o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista a melhoria das práticas, surgiu a necessidade do desenvolvimento de um programa de formação dinamizado pela investigadora, enquanto professora de

¹ Colégio Bissaya Barreto

educação especial. Desta forma, o projeto insere-se numa realidade de formação e, simultaneamente, de investigação.

Tendo por base os pressupostos apresentados e ainda o compromisso dos professores com um processo contínuo de formação ao longo da vida profissional, buscando respostas para as novas necessidades, estruturámos o nosso projeto de investigação no âmbito do qual criámos um programa de formação na modalidade de “oficina”, a desenvolver no contexto de trabalho dos participantes.

A opção pela modalidade referida assentou na ideia de que a formação em contexto constituiu a oportunidade ideal para o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas e de uma prática reflexiva, promotoras de desenvolvimento profissional e de uma atitude docente mais autónoma. Desta forma, pretende-se contribuir para que os professores sejam capazes de pôr em prática uma gestão curricular flexível, de forma a responder às necessidades de todos os alunos. Estamos, neste contexto, a considerar uma formação de carácter prático, relacionada com o trabalho, partindo de problemas concretos e procurando resolvê-los. Este tipo de formação desenvolve saberes práticos fundamentais para o trabalho, os quais são adquiridos pelo seu exercício (Dubar, 2003). Contudo, é também considerado o desenvolvimento de outro tipo de competências onde se incluem as de cariz relacional e ainda a construção de identidades profissionais, uma vez que esta “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (Dubar, 2003, p.51).

Consideramos assim a relevância, não só dos conhecimentos e das conceções dos professores/formandos, mas também dos seus comportamentos num contexto de relações de colaboração com os seus pares, a partir da análise e reflexão sobre problemas concretos, desafiando as ideias acerca dos alunos e da gestão do currículo, logrando responder à diversidade.

1.2 O desenho do projeto

O projeto de investigação desenvolveu-se em seis ciclos: procedimentos prévios, desenvolvimento do quadro metodológico, desenvolvimento do processo de investigação, recolha de dados, tratamento, análise e interpretação dos dados e redação da tese (Anexo 1).

No primeiro ciclo, foram definidas três fases. A primeira, relativa à definição do problema, inclui uma reunião com o Diretor da Escola, para análise das necessidades existentes perante as dificuldades enfrentadas pelos professores na resolução de problemas emergentes da prática, na resposta à diversidade. Surgiu assim a necessidade de implementação de um programa de formação, procurando reunir os professores em torno de objetivos comuns.

Na segunda fase, teve lugar a conceção do programa de formação e a sua apresentação/proposta na área de formação da Instituição onde se integra a escola, com vista à formulação do respetivo pedido de acreditação ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua de Professores (CCPFC). Seguiu-se a apresentação do programa de formação à Direção Pedagógica da escola e ao Conselho Pedagógico, com posterior apresentação a todo o corpo docente, com a colaboração do Diretor.

Na terceira fase, procedeu-se à conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados.

No segundo ciclo, relativo ao desenvolvimento do processo de investigação, foram definidas cinco fases. A primeira, destinada à identificação inicial das conceções sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão, dos professores voluntariamente inscritos no programa de formação. A segunda fase concretizou-se através do desenvolvimento do programa de formação. A terceira, ainda no decurso do programa de formação, foi dedicada ao desenvolvimento dos projetos de investigação-ação de alguns dos participantes. Na quarta, já no final da oficina de formação, procedeu-se novamente ao levantamento das conceções sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão dos professores envolvidos na oficina de formação. Na quinta fase procurou-se conhecer as representações dos professores que desenvolveram os projetos de investigação-ação, relativamente ao impacto, que

na perspetiva dos mesmos, o trabalho colaborativo teve nas suas práticas, e, por fim, procurou-se conhecer também a perceção do Diretor do estabelecimento de ensino, não envolvido diretamente no projeto, sobre o impacto do trabalho desenvolvido, na prática dos professores e na dinâmica da escola.

No terceiro ciclo teve lugar o tratamento, análise e interpretação dos dados. Seguiu-se o quarto e último ciclo, destinado à redação da tese.

2. Projeto de formação

Apresentamos de seguida o projeto de formação constituído por duas etapas. A primeira destinada à apresentação dos objetivos e modalidade de formação, bem como à definição dos eixos temáticos com a colaboração dos participantes; a segunda destinada à análise e discussão de situações de docência que deram origem à conceção e implementação de quatro sub-projetos, desenvolvidos numa lógica de investigação-ação colaborativa.

2.1 Conceção do programa de formação

a) Preparação

O trabalho preparatório de construção do programa de formação, antes da sua apresentação à direção da escola, implicou a análise de projetos já desenvolvidos, centrados no estudo de dinâmicas de trabalho colaborativo, focalizadas em práticas educativas promotoras de desenvolvimento profissional dos seus participantes e de mudança das práticas através de projetos de formação/investigação. Neste domínio, destacamos o projeto “Línguas e Educação: Construir e partilhar a formação” que decorreu na Universidade de Aveiro, entre 2006 e 2010, bem como o projeto “Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar” que decorreu numa escola Secundaria com 3o Ciclo do Ensino Basico ao longo de dois anos.

O primeiro projeto “Línguas e Educação: Construir e partilhar a formação”, nasceu da vontade de um grupo de investigadores e professores afetos ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia da Formação de Formadores, que quiseram compreender o trabalho colaborativo em torno da educação em línguas, procurando construir conhecimento sobre a educação, a formação e a investigação, de modo partilhado, para que esse conhecimento fosse passível de utilização e de (re)construção em contextos de práticas de educação em línguas.

O segundo projeto “Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar”, da autoria de uma professora movida pela vontade de intervenção em contexto escolar para melhoria da qualidade do desempenho profissional e das aprendizagens dos alunos, foi desenvolvido no âmbito de um trabalho de investigação com um enfoque particular no desenvolvimento profissional de um grupo de professores.

Estes projetos contribuíram para a escolha da modalidade e estratégias de formação, bem como para a delimitação de alguns conteúdos a tratar. Optámos, assim, pela construção do programa de formação na modalidade de “oficina de formação”, com o título “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva”, para apresentação na área da formação da Instituição onde se integra a escola, tendo em vista a sua acreditação pelo CCPFC (Anexo 1).

b) Fundamentação

Atualmente, quer as escolas, quer os professores necessitam de desenvolver a sua capacidade de renovação de forma a conseguirem fazer face à mudança, resultando a sua ação numa melhoria desejada (Day, 2001). Assim, o programa de formação, que a seguir se apresenta, constituiu uma resposta possível para esta realidade, que acarreta consigo a necessidade de atualização científica e pedagógica dos professores, bem como o desenvolvimento de novas competências profissionais (Morgado, 2005), o que passa pelo reforço do trabalho em equipa e pela permanente formação do corpo docente. Assume particular importância a formação contínua, que deve apresentar um leque de

oportunidades de aprendizagem que permitam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional. Surgem desta forma diferentes contextos de aprendizagem, os quais são identificados por Lieberman (1996), citado por Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009): a instrução direta que tem lugar em conferências e *workshops*, a aprendizagem que acontece na escola com a ajuda dos amigos críticos, da formação de pares e da investigação-ação e ainda a aprendizagem realizada através de parcerias, por exemplo escola/universidade.

O programa de formação que se apresenta identifica-se com um contexto de aprendizagem que acontece na escola com ajuda dos colegas que atuam como amigos críticos e da investigação-ação, considerando esta como uma estratégia formativa que se caracteriza por uma constante dinâmica entre a teoria e a prática, implicando um processo de reflexão coletiva e produzindo efeitos sobre a própria prática (Alarcão, 1996). Desta forma, pretende-se que o processo seguido se constitua como um estudo sistemático que permita aos professores/formandos uma avaliação da sua prática pedagógica, envolvendo o questionamento e a reflexão contínuos, de forma a desenvolverem melhores respostas face aos desafios que a educação inclusiva coloca. Assim, considera-se que o processo de reflexão sobre um ou vários aspectos da prática pedagógica, ao longo da oficina de formação, seja entendido como “um questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010, p. 48). Pretende-se, pois, conseguir a melhoria da prática através da reflexão sobre os efeitos da ação, reconhecendo-se a reflexão como uma atividade privilegiada de construção do conhecimento profissional.

Perrenoud (2002) sublinha que qualquer formação incita à mudança, não só das práticas, como também das representações. Contudo, alerta para o facto de os professores não conseguirem “mudar sozinhos”, valorizando a importância da formação dirigida a grupos, equipas e instituições. Este autor sublinha, no entanto, os riscos e dificuldades que pode representar a insistência de um diretor na participação dos professores, podendo levá-los a sentir-se a isso obrigados. Esta opinião funcionou para nós como um alerta, uma vez que o envolvimento do

diretor na apresentação do programa de formação ao corpo docente nos deixou conscientes de que o problema se poderia verificar.

Perrenoud (2002) refere ainda a possível existência de um ambiente de trabalho estruturado com os conflitos que lhe são inerentes, o que obriga o formador a agir contra tensões e dinâmicas relacionais. Contudo, valoriza os aspectos em que se centra uma formação da natureza daquela que nos propusemos desenvolver, sublinhando a importância da relação entre os elementos do grupo, a comunicação e a cooperação profissional.

Conjugando a opinião dos diferentes autores, concluímos que a formação contínua em contexto de trabalho assume particular relevância, uma vez que ocupa um lugar de destaque em todo o processo de mudança educativa. Assim, constitui-se como um espaço privilegiado que contribui para a aquisição de novos saberes e para a melhoria nas práticas, implicando os professores que se comprometem a enfrentar, colaborativamente, os problemas decorrentes da prática. Pensamos que, desta forma, conseguirão criar condições para que todos os alunos possam progredir na aprendizagem de acordo com as suas potencialidades.

Propusemo-nos organizar, na modalidade de oficina, a formação em contexto, cujos objetivos e estrutura a seguir se apresentam, sendo entendida como um espaço de construção e de reconstrução de saberes, de aprendizagens e de experiências. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes e para o desenvolvimento da própria escola, enquanto organização que aprende e se desenvolve.

c) Objetivos e estrutura

Através do programa de formação desenvolveu-se uma estratégia formativa com um grupo de professores de uma escola de ensino particular e cooperativo. Esta estratégia, baseada na colaboração como factor de desenvolvimento e de aprendizagem, teve como objetivos:

1. Criar oportunidades de formação profissional experiencial, em torno da identificação e resolução de problemas concretos;
2. Promover uma cultura de investigação-ação nos professores, fundamentada e focalizada na análise crítica e reflexiva das suas práticas;
3. Desenvolver a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos;
4. Desenvolver a capacidade de auto e hetero-supervisão a partir da interação de saberes, numa perspetiva de colaboração e entreajuda;
6. Contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores (do ensino regular e da educação especial);
7. Desenvolver competências de comunicação, participação, realização de tarefas comuns e concretização de soluções para os problemas da escola.

A Oficina de formação, acreditada pelo CCPFC, com a duração de 50 horas, distribuídas em partes iguais por sessões presenciais e não presenciais, teve início no ano letivo de 2011/2012 e foi constituída por duas etapas (ver quadro1). A primeira etapa, realizada entre maio e julho de 2011, foi constituída por quatro sessões presenciais e quatro não presenciais; a segunda etapa, realizada de setembro a novembro de 2011, foi constituída pelo mesmo número de sessões presenciais e não presenciais.

No final da primeira etapa da oficina de formação, teve lugar uma sessão intermédia, com o objetivo de avaliar as sessões realizadas e de programar as sessões a realizar na segunda etapa.

Quadro 1: Primeira e segunda etapas da Formação

Nº de Sessões / calendarização / temáticas	
1ª Etapa: 4 sessões presenciais <ul style="list-style-type: none"> • 1ª sessão 2/05/11 - Negociação do programa de formação • 2ª sessão 16/05/11 - <i>Portfolio</i> reflexivo • 3ª sessão 30/05/11 - Trabalho colaborativo • 4ª sessão 13/06/11 - Educação Inclusiva/ Escola para Todos 4 sessões não presenciais <ul style="list-style-type: none"> • Sessão intermédia 8/07/11 - Avaliação da 1ª Etapa e programação da 2ª Etapa 	
2ª Etapa: 4 sessões presenciais <ul style="list-style-type: none"> • 5ª sessão 26/09/11 • 6ª sessão 17/10/11 • 7ª sessão 24/10/11 • 8ª sessão 07/11/11 4 sessões não presenciais	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar e Aprender • Gerir o currículo • Planeamento e planificação • Análise e reflexão sobre projetos de intervenção em sala de aula (docentes convidadas) • Análise e discussão de situações de docência - Conceção e implementação dos projetos de investigação-ação: <ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão sobre os casos/problemas apresentados; - Observação de registos em vídeo de aulas no âmbito dos projetos de intervenção; - Análise dos dados recolhidos; - Discussão e reflexão crítica e Identificação dos aspectos a melhorar.

A primeira etapa (quadro 2), cujos sumários se encontram no Anexo 1, proporcionou uma reflexão sobre conceitos e práticas, tendo por base diferentes eixos temáticos definidos em função dos interesses e necessidades dos formandos e do próprio contexto, bem como dos fundamentos teóricos do estudo:

- Estratégia: *portfolio* reflexivo na formação contínua de professores;
- Trabalho colaborativo;
- Educação Inclusiva numa perspetiva de escola para todos - Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula.

As sessões não presenciais, que se concretizaram em alternância com as presenciais, foram destinadas à realização de tarefas que tiveram como propósito fornecer suporte teórico para a análise e discussão das temáticas abordadas em

cada sessão e/ou para a sua consolidação, bem como assegurar a continuidade e interligação entre as sessões.

A introdução da temática “*portfolio* reflexivo” no início da primeira etapa da oficina de formação deveu-se ao facto do mesmo se constituir como uma estratégia de formação, de avaliação e também de investigação, salvaguardando o direito à diferença dos formandos, bem como a singularidade dos percursos de formação de cada um. Para tal, a análise e reflexão conjunta do texto lido na sessão não presencial “*Discutindo sobre portfolios nos processos de formação - Entrevista com Idália Sá-Chaves*” (2004), serviu de ponto de partida para a compreensão da importância do uso do *portfolio* reflexivo enquanto estratégia formativa privilegiada, sendo olhado como documento dinâmico em constante transformação.

Na realidade, a metodologia *portfolio* na formação surge enquadrada pela necessidade crescente de redefinição e mudança no papel dos professores, face aos desafios que diariamente se lhes colocam perante a nova realidade da sociedade e da escola. Assim, impõe-se a urgência da reflexão sobre as suas práticas, procurando-se construir um percurso de crescimento pessoal e profissional. Impõe-se, igualmente, uma mudança relativamente à perspetiva pedagógica da formação, uma vez que se valoriza o exercício da auto-reflexão e da fundamentação do trabalho desenvolvido, onde o *portfolio* se constitui como um instrumento privilegiado que favorece o desenvolvimento de estratégias de autoregulação da aprendizagem e de desenvolvimento profissional. O *portfolio* reflexivo apresenta-se, desta forma, como meio facilitador da articulação entre a teoria e a prática, e como instrumento regulador do próprio processo de formação, dando suporte à organização e estruturação do pensamento e (re)construção do conhecimento (Sá-Chaves, 2005). Desta forma, os processos de construção e organização do *portfolio* situam-se no âmbito da estimulação e estruturação dos processos reflexivos do seu autor, uma vez que promovem oportunidades de questionamento e de reflexão sobre a experiência e resolução de problemas, implicando ciclos de pensamento, ação e reflexão, numa lógica de investigação-ação.

Assim, no contexto da atividade formativa, e para que a metodologia *portfolio* fosse coroada de sucesso, foi importante que os formandos compreendessem a vantagem da utilização deste instrumento, bem como da dimensão reflexiva de natureza intra e interpessoal, onde se reconhece a importância da auto-implicação na própria aprendizagem e na aprendizagem do outro. Tornou-se ainda fundamental definir inicialmente os objetivos que deveriam presidir à construção do *portfolio*, uma vez que daí dependia a definição das estratégias a seguir, bem como a sua organização e natureza dos elementos a incluir e, também, a reflexão que sobre eles se viesse a realizar. Procurou-se ainda promover uma discussão sobre as evidências e narrativas passíveis de serem incluídas no *portfolio*, de acordo com as finalidades da oficina de formação e com os interesses e motivações dos formandos.

A perspectiva apresentada pressupõe, necessariamente, um modelo de formação aberto e flexível, que conjuga uma diversidade de olhares, em que um facilita o desenvolvimento e a aprendizagem do outro, numa perspectiva de aprendizagem em colaboração. Neste âmbito, foi igualmente oportuna a introdução da temática “trabalho colaborativo”, que constituiu o título da terceira sessão, com o propósito de consciencializar e motivar os participantes para a prática de trabalho colaborativo, usando como estratégias cruciais a reflexão e a discussão. Para tal contribuiu a leitura e análise crítica do artigo “*Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*” (Roldão, 2007), na sessão não presencial.

A colaboração designa “um processo de realização em que diversas pessoas intervêm” (Alarcão & Canha, 2013, p.46), remetendo para ideias de fundo relacionadas com princípios de partilha e de equidade na construção do conhecimento, em que existe uma participação comprometida de cada interveniente. Pretendeu-se com a reflexão sobre a temática, para a qual terão contribuído as leituras realizadas na sessão não presencial, bem como as vivências de cada um dos formandos neste âmbito, promover um entendimento comum sobre o conceito de colaboração. Pretendeu-se ainda promover o debate sobre a importância do trabalho colaborativo e, neste contexto, sobre a relevância

da definição dos objetivos pela equipa, bem como sobre a responsabilidade de todos os intervenientes na gestão do processo.

Elevando a importância da colaboração como ferramenta de formação e de mudança, bem como, propondo uma nova perspetiva sobre o desenvolvimento de processos de transformação educativa e pedagógica e respondendo à necessidade de partilha de um objetivo comum - a educação inclusiva - definimos a temática da quarta sessão “Educação Inclusiva numa perspetiva de escola para todos”. Desta forma, pretendeu-se promover junto dos formandos, a reflexão sobre o poder transformador da educação, bem como sobre conceções e práticas promotoras da igualdade de oportunidades de sucesso na aprendizagem. A reflexão incidiu ainda sobre os factores que influenciam as aprendizagens dos alunos, encarando a diversidade como uma riqueza a explorar. Surge assim com particular destaque a aprendizagem colaborativa “em detrimento de uma organização individualista ou competitiva” (Pujolàs, 2011, p.46), uma vez que o tipo de organização da atividade que se desenvolve na sala de aula é determinante para o sucesso ou insucesso da inclusão dos alunos.

Quadro 2: Operacionalização dos objetivos primeira etapa de Formação

Objetivos	Conceitos	Sessão/Atividades
Apresentar e negociar o programa da Oficina de formação com os formandos;	Portfolio Reflexivo Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e negociação do programa da oficina de formação; - Apresentação da proposta de elaboração de um Portfolio reflexivo individual;
Apresentar a proposta de elaboração de um <i>Portfolio</i> reflexivo individual;		
Promover junto dos formandos o reconhecimento do <i>portfolio</i> como estratégia formativa e avaliativa;		
Ajudar os participantes a compreender o processo de elaboração e evolução do <i>portfolio</i> reflexivo individual;		<ul style="list-style-type: none"> - Análise conjunta e discussão sobre a entrevista realizada a Idália Sá-Chaves “Discutindo sobre portfolios nos processos de formação”;
Definir a natureza das evidências e narrativas passíveis de incluir no <i>portfolio</i> ;		<ul style="list-style-type: none"> - Negociação e discussão sobre as evidências e narrativas a incluir no portfolio reflexivo individual;

Ajudar os formandos a refletir sobre trabalho colaborativo;	Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão conjunta do artigo “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores” (Roldão, 2007, p.24-29); - Debate sobre o tema;
Contribuir para o conhecimento das diferentes culturas profissionais existentes nas escolas e a sua dimensão relacional;		
Levar os formandos a reconhecer a importância do trabalho colaborativo como meio facilitador de aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos;		
Ajudar os formandos a refletir sobre os factores que influenciam as aprendizagens dos alunos;	Educação Inclusiva/Escola para Todos	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento e debate sobre o filme “O Preço do Desafio”; - Reflexão sobre o poder transformador da educação;
Encorajar os formandos a refletir sobre o poder transformador da educação;		

Na sequência da avaliação da primeira etapa da formação seguiu-se a programação da 2ª etapa (Quadro 3), cujos sumários se encontram no Anexo 1. As sessões desta etapa centraram-se na análise e discussão de situações de docência que deram origem à conceção e implementação de quatro sub-projetos em sala de aula, que tiveram como opção privilegiada, a investigação-ação colaborativa. Esta etapa iniciou-se com a reflexão sobre as temáticas “Aprendemos melhor quando...” e “O que sabemos sobre aprendizagem”, com base no Conjunto de Materiais para Formação de professores - “Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula” – Unesco (1997). Teve ainda lugar a apresentação de alguns projetos de intervenção em sala de aula, de docentes convidadas, proporcionando a análise e reflexão sobre a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula. As sessões seguintes, destinadas à conceção e implementação dos projetos de investigação-ação tiveram como suporte os materiais “Situações de Formação – Planeamento e Conceção da Ação de Ensinar” (Leite, 2010), tendo incidido a reflexão nas temáticas “Gerir o Currículo” e “Planeamento e planificação”.

Quadro 3: Operacionalização dos objetivos da segunda etapa da Formação

Objetivos	Conceitos	Sessão/Atividades
Mediar junto dos formandos a reflexão sobre ensinar e aprender;	Ensinar e Aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre “Aprendo melhor quando...”; - Reflexão sobre “O que sabemos sobre aprendizagem...”;
Proporcionar o conhecimento de diferentes modelos de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula;		
Incentivar os formandos a refletir sobre atividades e dispositivos de mediação pedagógica em função das necessidades e características dos alunos;		
Encorajar os participantes a enquadrar a conceção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível;	Gerir o currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de projetos de intervenção em sala de aula (docentes convidadas, tal como se refere na pág.146; - Análise de atividades e estratégias (o Plano Individual de Trabalho e a aprendizagem cooperativa);
Ajudar os formandos a identificar as etapas e operações necessárias para a conceção de um plano de ação;	Planeamento e planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre “Como planeiam os professores” (análise e trabalho sobre os materiais de um estudo); - Apresentação e análise de um esquema de apoio ao processo de planificação;
Proporcionar e apoiar o trabalho conjunto para a construção e/ou reformulação de planos de ação;		<ul style="list-style-type: none"> - Análise de planificações e debate sobre as formas de as melhorar atendendo às especificidades das situações;
Proporcionar e facilitar a análise e discussão sobre situações de docência;	Investigação-ação	<ul style="list-style-type: none"> - Conceção e implementação dos projetos de intervenção; - Observação de registos em vídeo de aulas no âmbito dos projetos de intervenção;
Desenvolver competências de auto e hetero-supervisão no processo de planeamento e planificação;		<ul style="list-style-type: none"> - Análise e discussão sobre situações de docência;

Os sub-projetos de intervenção, desenvolvidos nas salas de aula do 1º CEB, foram construídos colaborativamente, a partir da identificação e formulação de problemas sob a forma de questões, em alguns casos relativos ao grupo/turma, noutros a um ou outro aluno em particular, considerando a criação de condições para a sua inclusão plena. Os sub-projetos foram concretizados dentro da especificidade que os caracterizou, passando pelas fases de discussão e definição de metodologias de intervenção e desenvolvimento, bem como a respetiva monitorização e reflexão sobre a intervenção.

Os sub-projetos basearam-se no estudo de situações reais do contexto escolar, tratando-se de um processo centrado na resolução de problemas concretos. Este facto implicou uma estreita colaboração entre os participantes, funcionando cada um como colega crítico, incluindo a formadora na qualidade de supervisora, sendo garantido o apoio e suporte com o fim de se ultrapassarem as dificuldades sentidas. A estratégia utilizada procurou proporcionar um questionamento auto-reflexivo sistemático feito pelos professores implicados, através do desenvolvimento de processos de compreensão e interpretação da prática. Assim, pretendeu-se conseguir uma intervenção mais eficaz na tentativa de mudança e melhoria da prática educativa através de uma metodologia de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação, optando-se pela videogravação de algumas aulas para esse efeito.

Tendo em vista a construção e implementação dos planos de ação, perspetivando o desenvolvimento dos projetos de intervenção na sala de aula, foi elaborado um “Guião de Construção de Experiências”, baseado na proposta de Vieira (2010), apresentado no Quadro 4. Desta forma, procurámos incentivar a reflexão, bem como ajudar os formandos a planear a sua ação enquanto projeto, ao mesmo tempo que procurámos garantir o suporte para uma eventual rutura com práticas anteriores.

Quadro 4: Guião de Construção de Experiências - *adaptado de Vieira (2010:160)*

Guião de Construção de Experiências	
a)	Que interesse, dilema, problema, preocupação... gostaríamos de explorar? Porquê?
b)	Qual é o contexto de experimentação?
c)	Que estratégias de ação poderão ser úteis em função da resposta às questões anteriores? Que tipo de materiais/recursos serão necessários?
d)	Quem participa na avaliação da experiência?
e)	Que impacto poderá ter esta experiência? (nos alunos, no professor, nos restantes elementos do grupo)
f)	Quem participa na avaliação da experiência?
g)	Que estratégias/Instrumentos de recolha de informação para avaliação da experiência poderão ser utilizados?
h)	Que impacto poderá ter esta experiência? (nos alunos, no professor, nos restantes elementos do grupo)
i)	Que leituras é necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?

As questões que constam no guião pretenderam ajudar os formandos a problematizar a realidade e a utilizarem a linguagem apropriada para falarem da experiência e ainda a colocarem-na num campo mais vasto onde constam as dimensões éticas concetuais e políticas da educação.

A descrição dos sub-projetos desenvolvidos encontra-se no Anexo 5.

d) Metodologia

Uma vez que a oficina de formação surgiu enquadrada numa perspetiva de formação como um processo permanente e dinâmico em constante evolução, assumindo uma particular relevância no contexto em que ocorreu, foi nossa preocupação implicar os professores com o objetivo de, colaborativamente, refletirem e encontrarem soluções para os problemas decorrentes da prática, tentando ultrapassá-los. Assim, a escolha do conteúdo da formação foi definida em função dos interesses e necessidades dos formandos e do próprio contexto, bem como dos fundamentos teóricos do estudo que se desenvolveu ao longo da mesma. Neste âmbito, é importante referir que o programa da oficina de formação foi negociado e emergente, uma vez que a pedagogia da formação se foi construindo ao longo do processo, a partir das evidências relacionadas com as

situações educativas em análise e na relação entre as perspetivas dos formandos.

Considerámos, assim, fundamental que o currículo de formação se fosse construindo através de um processo reflexivo que envolvesse todos os participantes, encorajando-os a uma análise crítica das suas práticas e à construção colaborativa de saberes. De referir que a formação se desenvolveu ao longo de seis meses e as sessões tiveram lugar em período de aulas, em horário pós-laboral, o que acarretou constrangimentos de vária ordem pelo acréscimo de trabalho e cansaço daí resultantes. Assim, a opção recaiu numa metodologia ativa, diversificada e flexível indo ao encontro das motivações e necessidades dos formandos. Por outro lado, as videograções de todas as sessões facilitaram também a análise e avaliação, sessão a sessão, das estratégias utilizadas, em função do nível de participação dos formandos, o que permitiu também um reajustamento contínuo das mesmas.

Desta forma, a metodologia do programa de formação colocou uma ênfase particular na participação ativa dos formandos e na reflexão sobre problemas concretos da prática, bem como a criação de espaços de diálogo e partilha de ideias e experiências, atribuindo-se um lugar de destaque à (re)construção do conhecimento. Neste âmbito, sublinha-se também a necessidade de confronto da experiência pessoal com a dos outros elementos do grupo, ou seja, com outros contextos de conhecimento.

Na linha de pensamento de Vieira, a reflexão é olhada como um instrumento de ação crítica “e supõe, antes de tudo, que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções” (2010, p.17). Alarcão e Roldão consideram que a reflexão é promotora do conhecimento profissional, radicando numa atitude de questionamento permanente, de si e das suas práticas. A reflexão surge “como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (2010, p.30).

Assim, ao longo das duas etapas de formação, procurámos introduzir uma forte componente reflexiva, contribuindo para a emancipação profissional dos

intervenientes, não só mediante o desenvolvimento de saberes disciplinares, mas também no que diz respeito a outras competências ao nível da ação educativa, da auto-regulação e da comunicação, e de uma atitude crítica perante o contexto de trabalho. Seguindo a perspetiva apresentada por Sá-Chaves, procurámos optar por um tipo de formação que promovesse o “desenvolvimento progressivo da autonomia e da consciência crítica, para a construção colegiada de saberes e para a tolerância da pluralidade e diversidade de opiniões e de critérios” (2007, p. 153).

Valorizou-se a atitude problematizadora e investigativa dos intervenientes face à sua prática e aos contextos, surgindo a investigação-ação como estratégia privilegiada, visando promover a criticidade face ao próprio pensamento e ação, perspetivando-se a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos e professores, através da planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010). Desta forma, a metodologia relativa aos projetos de intervenção em sala de aula caracterizou-se pela natureza cíclica e flexível, articulando investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação.

2.2 Desenvolvimento do programa de formação

Antes da implementação da oficina de formação impôs-se dar a conhecer os seus fundamentos e objetivos gerais a todo o corpo docente, com o fim de incentivar professores dos vários níveis de ensino a participar. Antes deste procedimento, ocorreram diferentes diligências, de acordo com o Quadro 5, que apresentamos a seguir:

a) Divulgação

Numa fase preparatória, foi solicitada uma reunião com o Diretor da escola² com o fim de o sensibilizar para a necessidade de realização da formação. Desta

² Colégio Bissaya Barreto

forma, foi agendada uma reunião para o dia 23 de Julho de 2010, na qual foram discutidos os seguintes aspectos:

1. Necessidade identificada face às dificuldades enfrentadas pelos professores na resolução de problemas emergentes da prática na resposta à diversidade;
2. Importância de uma cultura de trabalho colaborativo onde os professores pudessem trabalhar em conjunto, encontrando soluções para os problemas;
3. Necessidade de investigar e de refletir sobre a prática;
4. A relevância do desenvolvimento profissional dos professores e o seu contributo para o desenvolvimento da escola;
5. O contributo do professor da educação especial como recurso da escola.

O Diretor mostrou-se muito recetivo, valorizando a necessidade de mudança e de inovação no seio da escola, disponibilizando-se para colaborar.

De acordo com o estabelecido na reunião realizada com o Diretor, teve lugar nova reunião no dia 12 de Janeiro de 2011, para análise da proposta de formação, sua subsequente apresentação ao Conselho Pedagógico da escola e posterior submissão ao CCFCP, para acreditação, através da área de formação da Instituição onde se integra a escola. Após a sua análise, face ao interesse que reconheceu na formação para os professores, os alunos e a escola, o Diretor propôs que a mesma fosse alargada aos professores de todos os ciclos de ensino e não ficasse circunscrita apenas ao 1º CEB, como inicialmente tinha sido proposto. Na reunião foi ainda elaborada a calendarização prévia das sessões de formação, bem como a reunião para divulgação junto do corpo docente.

No dia 12 de Abril de 2011, após breve introdução sobre o interesse da oficina de formação proposta, feita pelo Diretor, teve lugar a apresentação dos fundamentos e objetivos gerais da mesma pela formadora, tendo em vista a sensibilização do corpo docente e incentivo à sua participação.

Os professores demonstraram grande receptividade, increvendo-se cerca de 60% dos presentes.

Quadro 5: Procedimentos prévios de preparação da Oficina de Formação

Calendarização	Objetivos	Participantes
23-07-2010	Sensibilizar para a necessidade de realização da oficina de formação	Diretor da escola e Formadora/Investigadora
12-01-2011	Analisar a proposta de formação a apresentar ao CCFCP	Diretor da escola e Formadora/Investigadora
13-01-2011	Apresentar a proposta de formação na área da formação da Instituição	Responsável pela área da formação e Formadora/Investigadora
07-02-2011	Apresentar a proposta de formação	Conselho Pedagógico
12-04- 2011	Divulgar a proposta de formação, tendo em vista a sensibilização do corpo docente	Corpo docente da escola
02-05-2011	Apresentar o esboço do programa de formação	Orientadoras do projeto de investigação, formadora e formandos

Após o terminus da oficina de formação foi feita uma apresentação do trabalho desenvolvido à direção da escola e a todo o corpo docente, com a colaboração dos formandos que desenvolveram os projetos de intervenção em sala de aula. Esta sessão teve o suporte de um poster ilustrativo (Anexo1) e de um registo em vídeo com os momentos mais significativos da formação.

b) O contexto

O estudo decorreu numa escola de ensino particular e cooperativo, com paralelismo pedagógico, situada na zona centro litoral do país.

A escola localiza-se fora do centro urbano, numa zona aprazível rodeada de espaços verdes e integra-se na estrutura orgânica e hierárquica de uma Instituição de utilidade pública, estatutariamente direcionada para a prestação de serviços nas áreas social, cultural e de educação. Dispõe de espaço físico constituído por quatro edifícios que incluem as salas de aula, laboratórios,

biblioteca, sala de informática, espaços desportivos, piscina, bar e refeitórios. O seu projeto educativo pretende responder à heterogeneidade do público que atende e às exigências das famílias, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos e cursos profissionais, através de uma oferta curricular diversificada. Face a esta realidade, inclui no seu projeto educativo o propósito de se perspetivar “enquanto escola para todos” (PEE, p.9), oferecendo uma educação de qualidade encarada como um projeto social e de cidadania, baseado em processos de colaboração que envolvem a família e outros contextos mais amplos.

Nos princípios gerais que regem o projeto educativo destacamos o que se refere à aceitação e respeito pela diferença, bem como aos valores que preconiza quando menciona que elege “a diferença como fator de enriquecimento, respeitando a diversidade e a convivência em igualdade, valoriza fortemente o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e a dimensão ética e crítica do pensamento dos alunos” (PEE, p.6). Sublinha ainda o compromisso assumido não apenas “com o ensino e metas de aprendizagem, mas com uma missão mais ampla e exigente de Educar para os Valores fundamentais à formação cívica, integral e plural do indivíduo”. No domínio relativo à formação do pessoal docente, reconhece e valoriza a importância da atualização permanente de conhecimentos, sublinhando a relevância da formação contínua e outras iniciativas de cariz científico e pedagógico, de forma a promover o desenvolvimento profissional dos professores. O projeto educativo coloca ainda um particular enfoque na “dinamização e implementação do trabalho colaborativo” na escola (PEE, p.17), visando a consecução de um trabalho rigoroso e devidamente planeado, com objetivos comuns.

Trata-se de um projeto com dez anos de existência, constituído por um corpo docente estável, maioritariamente jovem, do qual um grupo significativo iniciou o seu percurso profissional neste estabelecimento de educação e ensino. Possui uma equipa constituída por sete professores do 1º ciclo do ensino Básico (1º CEB) e trinta do 2º e 3º ciclos e cursos profissionais; todos são detentores de licenciatura, sendo que nove possuem também mestrado. Acresce ainda referir que existem seis formadores que respondem às especificidades de cada curso

profissional. A equipa integra também uma professora de educação especial e uma psicóloga.

Os docentes encontram-se organizados por departamentos: 1ºCEB, Matemática e Ciências Experimentais, Línguas e Ciências Sociais e Humanas e Expressões. No entanto, a dinâmica existente permite a colaboração interdepartamental, com especial referência para o grupo do 1º CEB que articula com os restantes departamentos devido à existência de monodocência coadjuvada.

O grupo de pessoal dos serviços de administração escolar é constituído por um chefe de serviço e três assistentes administrativos, e o grupo de pessoal auxiliar é constituído por cinco auxiliares de ação educativa e um motorista.

A população discente no 1º CEB é constituída por 142 alunos, no 2º ciclo por 72, no 3º ciclo por 62; os cursos profissionais são, igualmente frequentados por 62 alunos. Na sua maior parte, os alunos residem em diferentes zonas da cidade, deslocando-se na companhia dos pais em transporte próprio. Contudo, existe um número menos significativo de alunos de concelhos limítrofes.

Os pais desempenham atividades profissionais diversas e possuem habilitações académicas variadas; contudo, a maior parte habilitada com uma licenciatura.

c) Os formandos

Após a divulgação da formação, verificou-se a inscrição de dezoito professores dos diferentes ciclos. Contudo, na fase inicial duas docentes desistiram, uma do 1º CEB por ter iniciado um período de gravidez, facto que a iria impedir de concluir a ação, e uma do 2º e 3º CEB por compromissos profissionais previamente assumidos. Assim, o grupo de formandos foi constituído por dezasseis formandos, seis do 1º CEB e dez do 2º e 3º ciclos, dos diferentes departamentos existentes. No entanto, veio a verificar-se que três elementos do 2º e 3º ciclos não concluíram a ação.

O grupo revelou-se muito homogéneo no que diz respeito às idades, situando-se maioritariamente entre os 28 e os 34 anos, bem como a nível do tempo de serviço, que varia entre um e seis anos. Relativamente a formação complementar, verifica-se que três têm mestrado na área da educação, e outros três pós-graduação na área das necessidades educativas especiais. De referir ainda que oito formandos apresentam formação em necessidades educativas especiais, adquirida em contexto de formação contínua.

Neste âmbito, parece-nos pertinente uma caracterização mais pormenorizada dos quatro participantes que desenvolveram projetos de intervenção em sala de aula, todos do 1º CEB, aos quais atribuiremos nomes fictícios:

- Rui, com 29 anos de idade e quatro anos de serviço, tem licenciatura em 1º CEB e uma pós-graduação em educação especial; integra a equipa da escola há três anos;

- Carolina, com 28 anos de idade e cinco anos de serviço, tem licenciatura em 1º CEB e mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Pedagógica e formação na área das necessidades educativas especiais em contexto de formação contínua; integra a equipa da escola há 5 anos;

- Mariana, com 33 anos de idade e 7 anos de serviço, tem licenciatura em 1º CEB e uma pós-graduação em educação especial; integra a equipa da escola há 7 anos;

- Joana, com 29 anos de idade e 7 anos de serviço, tem licenciatura em 1º CEB, uma pós graduação em formação pessoal e social e mestrado em educação especial, integra a equipa da escola há 7 anos.

d) A formadora

A formadora iniciou funções nesta escola em 2004, que coincidiu com o segundo ano do seu funcionamento. Aqui exerceu funções de direção durante os três anos seguintes, tendo oportunidade de colaborar na elaboração do primeiro projeto educativo, bem como na escolha dos primeiros elementos que constituem a equipa.

No período que se seguiu, exerceu funções como professora de educação especial; nessa qualidade, integrou o Conselho Pedagógico da escola.

No papel de investigadora, reconhecendo a responsabilidade que cabe ao professor de educação especial na criação de dinâmicas de trabalho colaborativo, tendo em vista a procura conjunta de soluções para os problemas que emergiam da prática face à diversidade da população a atender, propusemos desenvolver o programa de formação. Optámos por uma estratégia formativa que se identificasse com uma constante integração entre a teoria e a prática, implicando um processo de reflexão coletiva e produzindo efeitos sobre a própria prática (Alarcão, 1996). Desta forma, o processo formativo constituiu-se como um estudo sistemático que permitiu aos formandos uma avaliação da sua prática pedagógica, implicando o questionamento e a reflexão, de forma a desenvolverem-se respostas adequadas face aos desafios que se lhes colocavam.

Desta forma, criámos expectativas em relação ao trabalho a desenvolver, esperando poder contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas e de uma prática reflexiva, promotoras de desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na formação, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

e) Outros participantes e recursos

Após a referência aos dezasseis formandos que frequentaram a formação, bem como à própria formadora, é oportuno mencionar que o processo contou com outros participantes, conforme já referimos anteriormente (Quadro 3), nos quais se incluem: as consultoras científico-pedagógicas, uma professora cooperante e duas mestrandas da Universidade de Aveiro, que se encontravam a realizar os seus projetos de investigação-ação no contexto da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada.

As duas consultoras, além do suporte científico-pedagógico assegurado na preparação e no desenvolvimento do programa de formação, colaboraram na sua apresentação na 1ª sessão, bem como na 5ª sessão que deu início à 2ª etapa. Nesta, fizeram-se acompanhar pela professora cooperante e mestrandas com o fim de darem o seu contributo teórico e prático no âmbito da temática da sessão.

Ao longo do processo formativo foram ainda disponibilizados pelas consultoras diferentes materiais e suporte bibliográfico.

Conclusão

Neste capítulo apresentámos a configuração do projeto de investigação, o qual se desenvolveu em quatro ciclos: procedimentos prévios, desenvolvimento do processo de investigação, tratamento, análise e interpretação dos dados e redação da tese.

Tendo em vista a resposta às questões de investigação formuladas, concebemos um programa de formação organizado em duas etapas, com início no ano letivo de 2011/2012 e finalizado no ano letivo seguinte. A fundamentação deste programa teve por base diferentes eixos temáticos definidos em função dos interesses e necessidades dos formandos e do próprio contexto, bem como dos fundamentos teóricos do estudo: estratégia “*portfolio reflexivo*” na formação contínua de professores; trabalho colaborativo; educação Inclusiva numa perspetiva de escola para todos; organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula.

A formação decorreu no contexto de trabalho dos formandos e da formadora e caracterizou-se por uma forte componente de dinâmicas colaborativas e de reflexividade, pretendendo promover a democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento. Considerou-se o professor como um profissional crítico, face às suas práticas e ao contexto, e procurou-se favorecer o seu desenvolvimento profissional e a construção de uma atitude docente mais autónoma, esperando-se poder contribuir para o desenvolvimento da escola enquanto organização reflexiva que aprende.

Para a avaliação dos formandos foi organizado um *portfolio* reflexivo individualizado, que incluiu evidências e narrativas de acordo com as finalidades da oficina de formação, bem como dos interesses e motivações dos formandos. Assim, no início da oficina de formação teve lugar uma negociação e discussão sobre as evidências e narrativas a incluir no *portfolio* a partir de várias hipóteses apresentadas, tendo ficado, contudo, salvaguardada a singularidade de cada formando, bem como do percurso de formação por si realizado.

CAPÍTULO DOIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Neste capítulo vamos caraterizar e justificar as opções metodológicas do estudo. Vamos também referir-nos à sua tipologia, bem como identificar e caraterizar as principais estratégias, instrumentos e processos utilizados na recolha de dados, descrevendo também os respetivos processos de validação.

Posteriormente, iremos referir-nos ao processo de tratamento dos dados recolhidos, bem como à metodologia de análise.

Terminamos com uma referência à construção e composição do *corpus de análise* e com a apresentação das macrocategorias de análise que orientaram a investigação.

1. Metodologia da investigação

A investigação centra-se nos participantes do programa de formação, que descrevemos no capítulo anterior, bem como na sua interpretação sobre as vivências ocorridas durante a formação, relativamente às dinâmicas de interação, tendo em vista a (re)construção do conhecimento. Assim, optámos por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa e descritiva, enquadrando-se no paradigma interpretativo, no contexto do qual, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, “o objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem, o actor e aqueles que interagem com ele” (2008, p.39).

Colocou-se, assim, um enfoque particular nos professores/formandos e nas suas vivências, no que diz respeito às dinâmicas de interação entre eles. Os dados foram recolhidos no contexto natural de trabalho, implicando a compreensão das representações e das práticas, dos comportamentos ocorridos, bem como os significados que os participantes lhes atribuíam (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, pretendeu-se analisar os mecanismos inerentes às interações na

equipa de professores, bem como identificar e interpretar possíveis problemas na ação pedagógica, objeto de reflexão e análise do grupo. Neste âmbito, interessa considerar não só os fenómenos de estudo em si e as convicções e opiniões dos participantes acerca deles, mas também a perspetiva da própria investigadora.

Assim, a metodologia de investigação qualitativa enquadra-se nas cinco características identificadas por Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) que passamos a indicar:

1. *A fonte direta dos dados é o ambiente natural.*
2. *A avaliação qualitativa é descritiva;*
3. *Existe um interesse particular pelo processo, mais do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
5. *Neste tipo de abordagem existe um interesse no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.*

No que refere às cinco características, e situando-nos no contexto da nossa investigação, verificamos que:

- Os dados foram recolhidos em situação, no âmbito da oficina de formação.
- A investigação é descritiva, uma vez que os dados incluem transcrições de entrevistas, reflexões elaboradas pelos formandos, notas de campo, vídeos.
- Existe um interesse particular pelo processo, esperando-se que conduza ao desenvolvimento profissional dos participantes;
- A análise dos dados foi efectuada de forma indutiva, isto é, as abstrações foram sendo construídas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos, se foram agrupando;
- Existe um interesse particular pela forma como os formandos dão sentido à experiência desenvolvida ao longo da formação, isto é, procurámos apreender o seu ponto de vista e perceber o modo como interpretam essa experiência.

O estudo configurou-se, assim, como *estudo de caso*, que segundo Merriam (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.89) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Na opinião dos mesmos autores, quando o foco de estudo se centra num grupo de uma organização, ao utilizar-se o termo “grupo”, está-se a adotar numa perspetiva sociológica, uma vez que nos referimos às pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas relativamente ao comportamento umas das outras.

Segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008) o *estudo de caso* corresponde a um modo de investigação, em que o investigador está pessoalmente envolvido ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares, abordando o campo de investigação a partir do interior.

Robert Yin (1975, citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2008, p.170), apresenta três características do estudo de casos:

- *O estudo de casos toma por objeto um fenómeno contemporâneo situado num contexto de vida real;*
- *As fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas;*
- *O investigador utiliza fontes múltiplas de dados.*

O estudo de caso por nós desenvolvido apresenta dois aspectos: um centrado no grupo de participantes e outro em quatro formandos que constituem os subcasos, isto é quatro professores do 1º CEB, que foram selecionados por reunirem os critérios previamente definidos:

- Assiduidade e participação na oficina de formação;
- Construção do *portfolio* reflexivo individual;
- Desenvolvimento do projeto de investigação em sala de aula, de forma colaborativa, a partir de problemas identificados, contando, para isso, com os outros participantes na oficina de formação.

Seguindo a imagem utilizada por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), o plano geral do estudo de caso é comparado a um funil. Assim, o início do estudo corresponde

à parte mais larga do funil, uma vez que existe uma procura alargada, por parte do investigador, sobre os locais, pessoas ou fontes de dados que possam constituir o objeto de estudo. A partir daqui, organiza uma “malha larga”, buscando avaliar o interesse das fontes de dados para os seus objetivos, bem como decidir sobre a possibilidade do estudo se vir a realizar. Após a recolha de dados, vai procedendo à sua revisão e análise e tomando decisões. Neste âmbito, escolhe os indivíduos ou fontes de dados que vai estudar, delimitando a área de trabalho. Assim, depois de uma fase de exploração mais alargada, passa para uma análise mais restrita.

Desta forma, e de acordo com a metáfora apresentada pelos autores, as nossas questões de investigação, que constituem o ponto de partida, apresentaram-se muito abrangentes, tornando-se difícil identificar pormenores que nos ajudassem a compreender as particularidades dos participantes enquanto grupo e de cada um em particular, enquanto indivíduo. Assim, partimos da observação do grupo e enfocámos posteriormente em cada um dos quatro sujeitos que constituem os subcasos, realizando um estudo aprofundado de cada um. Esta situação, segundo Bruyne et al (1975, citado por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2008, p.169), exige da parte do investigador uma “atitude compreensiva” e uma “participação ativa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo instrospectivo”.

O estudo, para além da dimensão investigativa, apresenta também uma dimensão formativa, a que atrás já fizemos referência, uma vez que visou a formação dos professores envolvidos no projeto de formação, em cujo contexto se desenvolveu a investigação; o estudo apresenta, pois, uma dupla intencionalidade – formativa e investigativa, conforme já tivemos oportunidade de referir.

Tal como referimos em capítulo próprio, ao desenvolvimento do projeto de formação presidiu uma lógica de investigação-ação. O olhar centrou-se na ação, tendo em vista a sua melhoria, contribuindo simultaneamente para ampliar o conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. A metodologia de investigação-ação, de acordo com os princípios propostos por Lewin (1890-1947, citado por Máximo-Esteves, 2008), apresenta-se

como um processo em espiral, contínuo e dinâmico, em constante evolução, constituído por planificação, ação, observação e reflexão. A ação e a reflexão constituem o eixo estratégico do processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Estamos, assim, perante uma sucessão de ciclos, em que cada um é formado pela sequência do planejar, agir, observar e refletir. Reportando-nos ao projeto de investigação, reconhecemos que o processo seguido se reveste das mesmas características. Neste contexto, a investigação-ação assumiu igualmente um papel fundamental para a própria investigadora, no seu papel de formadora e supervisora, permitindo-lhe refletir sobre a sua ação, questionando-a para melhor agir.

A investigadora recorre, assim, a um modelo estruturado, faseado e cíclico, de forma contínua e dinâmica, procurando contribuir para a tomada de melhores decisões sobre novas ações com a colaboração dos próprios participantes. Assim, cabe-lhe a responsabilidade da condução metodológica do processo, bem como a estimulação da reflexão crítica dos participantes e o cruzamento dos diferentes pontos de vista. No desenvolvimento deste processo, cria condições para apoiar os participantes e, simultaneamente, ser apoiada por eles, ampliando a interação entre todos. Desta forma, contribui para que o grupo faça as opções necessárias relativamente às atividades a desenvolver, bem como à prossecução dos objetivos definidos, seguindo a mesma linha de pensamento de Alarcão e Canha (2013), uma vez que não lhe cabe a responsabilidade de fazer opções pelo grupo de formandos.

Com o fim de recolher dados que permitissem interpretar a dinâmica do contexto particular da ação, foram utilizados vários instrumentos e técnicas sobre os quais nos debruçaremos a seguir, de forma a constituir o *corpus* de análise.

1.1 Instrumentos de recolha de dados

Tendo em vista a recolha de dados, recorreremos à construção de vários instrumentos, que foram utilizados em diferentes etapas do processo de investigação.

Assim, na fase inicial, ao pretendermos caracterizar os participantes, bem como conhecer as suas representações sobre conceitos chave e estruturantes do projeto de investigação - educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão - e, ao mesmo tempo, fundamentais no âmbito da ação de formação “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva”, recorremos ao inquérito por questionário. No final da oficina de formação, após o processo desenvolvido, e com o objetivo de recolhermos algumas evidências que se pudessem constituir como indicadores de mudança relativamente às suas representações sobre os conceitos em análise, passámos novamente o mesmo questionário aos participantes.

Foi também elaborado um inquérito por questionário, a preencher pelos participantes no final de cada sessão de formação, com vista à respetiva avaliação da sessão, tendo por base os objetivos de investigação definidos para o estudo. Por outro lado, dado que o projeto de formação se caracteriza como um modelo de formação aberto e flexível que conjuga uma diversidade de olhares, o inquérito por questionário para avaliação das respetivas sessões, permitiu-nos também ajustar o processo de formação, procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades dos formandos.

Os formandos procederam ainda à elaboração de *portfolios* reflexivos individuais, ao longo da formação, os quais se constituem, não só como estratégia de formação, como já foi referido, mas também como estratégia de investigação

Numa etapa posterior, após a finalização do programa de formação, foram realizadas entrevistas individuais a cada um dos formandos do 1º CEB que constituíram os subcasos do estudo, de modo a podermos conhecer as experiências por si vivenciadas e qual o impacto dessas mesmas experiências na mudança das suas conceções e das suas práticas, ou seja, no seu desenvolvimento profissional.

Ao considerarmos que a investigadora estava muito implicada no trabalho desenvolvido, podendo enfrentar dificuldades ao nível do distanciamento necessário à análise do processo na sua dimensão investigativa, procurámos

conhecer a percepção de alguém não envolvido diretamente no projeto, pelo que foi conduzida uma entrevista ao Diretor do estabelecimento de educação e ensino onde decorreu o estudo, cerca de um ano e meio após o *terminus* da formação. Assim, procurámos conhecer a sua perspetiva sobre eventuais mudanças observadas nas práticas dos professores que estiveram envolvidos na oficina de formação e na dinâmica da escola, recorrendo a esses dados apenas com a finalidade de reforçar ou confrontar os restantes dados analisados.

Recorremos ainda a um conjunto de fontes de informação complementar com vista a melhor compreender e enquadrar os resultados obtidos a partir dos instrumentos investigativos específicos, nomeadamente ao *Teaching Portfolio* construído pela investigadora ao longo do processo formativo e investigativo.

Apoiámo-nos também nos registos em vídeo das sessões de formação, que facultaram à investigadora, através da sua análise, uma investigação sistemática auto-reflexiva e crítica ao longo do processo formativo, ajudando-a a problematizar e a reajustar o plano de ação, tendo em vista a introdução de mudanças, novamente sujeitas a observação e reflexão através de um ciclo contínuo de investigação-ação que se prolongou ao longo de toda a formação.

Passamos de seguida a apresentar cada um dos instrumentos mencionados.

1.1.1 Inquérito por questionário sobre as representações

Pela necessidade de caracterizar os participantes no início da formação, relativamente à idade, dados profissionais e atividade docente, bem como de conhecer as suas representações sobre conceitos-chave (educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão), recorremos ao inquérito por questionário (Anexo 2).

Uma vez que, de acordo com os objetivos da investigação, se tornava ainda fundamental conhecer as representações dos participantes sobre os mesmos conceitos no final da formação, após todo o trabalho desenvolvido, buscando

percecionar possíveis mudanças, o mesmo inquérito por questionário foi ainda preenchido pelos participantes nesse momento.

A nossa opção por este meio deve-se ao facto de se tratar de um instrumento de “administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 1992), entregue pela investigadora, sendo o próprio inquirido a preenchê-lo. Permite ainda o acesso a informação através da resposta a variadas questões, garantindo o anonimato dos respondentes (Pardal & Correia, 1995).

Este instrumento de recolha de dados inclui-se no grupo de técnicas utilizadas em ciências sociais, sendo, contudo, possível aplicá-lo em ciências humanas (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008).

A construção do questionário baseou-se nas recomendações de Hill e Hill (2009). Assim, é constituído por uma pequena introdução que inclui, além do seu objetivo principal relacionado com a identificação das representações dos professores sobre trabalho colaborativo, educação inclusiva e supervisão, uma curta descrição do projeto de investigação e a declaração formal de confidencialidade por parte da investigadora. O questionário é ainda constituído por duas partes, uma que visa a recolha de dados pessoais e profissionais relativos a cada participante com vista à sua caracterização, e a outra relativa às suas representações organizada em três domínios.

A primeira parte inclui questões de resposta fechada, de escolha múltipla e de escolha entre respostas alternativas fornecidas, enquanto a segunda inclui perguntas do tipo aberto, considerando-se a utilidade de umas e outras, uma vez que a informação quantitativa e qualitativa se complementam (Hill & Hill, 2009).

Assim, o primeiro domínio da segunda parte inclui questões relacionadas com:

- O conceito de educação inclusiva;
- Medidas promotoras de uma educação inclusiva.

O segundo domínio inclui perguntas sobre:

- O entendimento dos participantes sobre trabalho colaborativo;

- Medidas facilitadoras do trabalho colaborativo;
- Consequências do trabalho colaborativo para os alunos, para os professores e para a escola.

O terceiro domínio inclui questões sobre:

- O conceito de supervisão;
- A forma de melhorar o processo supervisivo em contexto escolar;
- O contributo da supervisão para a melhoria da prática pedagógica dos professores;
- O contributo da supervisão para a promoção da educação inclusiva.

Este instrumento de recolha de dados foi sujeito a um processo de validação, tendo em vista a verificação do seu rigor, clareza das questões, adequação aos objetivos da investigação e à população-alvo. Assim, foi realizada uma análise preliminar com a colaboração de uma Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e ainda de uma docente Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro, a qual desenvolveu a sua investigação em contexto académico em torno do desenvolvimento de um projeto de formação.

Após alterações e respetiva validação, procedeu-se à distribuição do mesmo na sessão de apresentação da oficina de formação, no dia 2 de Maio de 2011, tendo sido preenchido pelos dezasseis formandos presentes.

Tal como atrás é referido, o inquérito por questionário foi novamente preenchido no final da formação pelos treze formandos que a concluíram. No entanto, dado que na última sessão, realizada no dia 11 de Novembro de 2011, dois formandos se encontravam em reuniões que decorriam em simultâneo na escola, foi necessário solicitar-lhes posteriormente o preenchimento do questionário.

1.1.2 Inquérito por questionário para avaliação das sessões de formação

Para podermos avaliar cada uma das sessões a nível organizacional e a nível da consecução dos objetivos, construímos um questionário (Anexo 2), com base no questionário construído no âmbito do projeto “Línguas e Educação: construir e

partilhar a formação”, que foi preenchido pelos participantes no final de cada sessão de formação presencial.

Assim, o questionário era constituído por uma primeira parte, que inclui aspectos relacionados com a organização dos conteúdos da sessão:

- Adequação do tempo previsto;
- Duração da sessão;
- Adequação dos materiais;
- Clima relacional.

Neste domínio optou-se por questões-escala (Albarelo, Digheffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2005) com níveis de 1 a 5, com a atribuição de *1 Insuficiente; 2 Quase suficiente; 3 Suficiente; 4 Bom; 5 Muito Bom*.

Esta primeira parte inclui ainda uma pergunta aberta, onde são solicitadas sugestões de melhoria para a sessão seguinte.

A segunda parte, relativa à avaliação sobre a consecução dos objetivos, inclui questões-escala de 1 a 5: *1 Nada; 2 Pouco; 3 Muito pouco; 4 Suficiente; 5 Bastante; 6 Totalmente*, relacionadas com o contributo da sessão a nível da (o):

- Estimulação do desenvolvimento de uma cultura de colaboração;
- Análise crítica e reflexiva das práticas;
- Identificação e resolução de problemas concretos;
- Desenvolvimento de competências que permitissem gerir o currículo de forma flexível;
- Desenvolvimento profissional dos participantes.

Cada uma das questões oferecia ainda a possibilidade aos participantes de acrescentarem o nome da atividade que, na sua opinião, mais tivesse potenciado a consecução de cada um dos objetivos mencionados.

O questionário incluía ainda uma terceira parte destinada a comentários com diferentes perguntas abertas relacionadas com os aspectos de que o formando

tivesse gostado mais e menos, bem como o que considerasse ter aprendido, e ainda um espaço para outros comentários.

Este instrumento de recolha de dados, à semelhança do anterior, foi sujeito a um processo de validação, com a colaboração das docentes atrás mencionadas, procurando confirmar se o mesmo se apresentava como um todo relativamente homogéneo, tendo em consideração os objetivos do estudo (Albarelllo, Digheffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2005), bem como a compreensibilidade e adequação das questões.

1.1.3 *Portfolios* Reflexivos Individuais

A elaboração de um *portfolio* reflexivo é uma estratégia que permite ao formador compreender os processos subjacentes ao modo como cada um se apropria da informação, reconstruindo o seu conhecimento (Sá-Chaves, 2005), tornando-se possível compreender esses processos, bem como intervir atempadamente. Assim, a análise da narrativa incluída num *portfolio* reflexivo ajuda a compreender o modo como o sujeito experiencia o mundo, cria e interpreta o significado, toma decisões, e compreende os acontecimentos à luz da reflexão (Moreira, Durães & Silva, 2010).

Sá-Chaves (2005, p.88), citando Barton e Collins (1993), distingue vários tipos de características fundamentais para a utilização do *portfolio*: a) a *explicitação dos objetivos*, tendo como propósito o conhecimento do aluno sobre o que necessita e o que quer aprender; b) a *integração do trabalho académico e do trabalho de terreno*; c) a *multiplicidade de recursos*, dado que permite avaliar evidências diversas; d) a *autenticidade*, uma vez que visa estabelecer uma relação entre as sessões de formação e as evidências de aprendizagem; e) o *dinamismo*, dado que regista as mudanças e o crescimento do professor ao longo da formação; f) a *pertença do professor* uma vez que inclui reflexões pessoais representando uma produção única; g) alcançar *múltiplos objetivos*, porque permite avaliar, simultaneamente, a entidade formadora.

Assim, a estratégia *portfolio* reflexivo no contexto da oficina de formação “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva” apresentou-se como uma estratégia adequada, quer na vertente formativa, quer na vertente investigativa.

Considerando a vertente formativa é importante salientar o carácter dialógico que se procurou gerar ao longo do processo entre o formando e a formadora/supervisora, dando possibilidade a esta de exercer a sua função reguladora e supervisiva. Desta forma, pretendeu-se proporcionar um outro olhar, partilhar percepções, consciencializar o formando sobre as suas crenças, compreender a ação e identificar problemas, propiciando novas vias de reflexão e ação. É, ainda, oportuno sublinhar a relevância do acompanhamento contínuo e *feedback* estimulador e regulador por parte da formadora/supervisora sob a forma de comentários interativos, na mesma linha de pensamento de Alarcão e Roldão (2010).

No que diz respeito à vertente investigativa, esperava-se ainda que a estratégia *portfolio* permitisse a compreensão da forma como as experiências vividas eram percecionadas pelo formando. Por outro lado, conscientes da relevância da verbalização do pensamento reflexivo em contexto situacional, com base na relação de co-construção de conhecimento entre supervisor/formador e supervisando/formando, bem como entre formandos, no seu desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003), cremos que a reflexão e a sua qualidade podem ser indicadores do desenvolvimento profissional, na mesma linha de pensamento de Andrade (2010) no seu “Projecto Línguas & Educação: construir e partilhar a formação”.

Tendo em vista a elaboração dos *portfolios* reflexivos, impôs-se a discussão e negociação, no grupo de formandos, sobre as evidências e narrativas passíveis de aí serem incluídas, de acordo com as finalidades da oficina de formação e com os interesses e motivações dos formandos. Assim, acordou-se que os *portfolios* poderiam incluir:

- Todos os materiais produzidos e/ou usados na oficina de formação;

- Trabalhos de alunos (tendo sido definido que apenas pontualmente, se enquadrados no contexto da temática em estudo);
- Materiais de trabalho;
- Fotografias (mais significativas para algumas atividades específicas);
- Relatórios (relatos de episódios relevantes para as temática da Oficina);
- Textos bibliográficos;
- Reflexões (três, a elaborar ao longo da formação, uma no início da formação, outra no final da 1ª etapa e outra no final da 2ª etapa).

Embora fosse solicitada a elaboração dos *portfolios* reflexivos individuais a todos participantes, enquanto estratégia de formação e avaliação, no âmbito do estudo foram apenas objeto de análise as reflexões contidas nos *portfolios* dos quatro formandos que constituem os subcasos.

1.1.4 A entrevista semiestruturada

Foi realizada uma entrevista, no final de Janeiro de 2012, a cada um dos quatro docentes/formandos do 1º CEB, que constituíram os subcasos.

A opção recaiu sobre este meio, uma vez que ele facilita a recolha de dados descritivos na linguagem dos sujeitos, de forma a permitir ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como interpretam os aspetos do mundo que os rodeia (Bogdan & Biklen, 1994). Ela consiste num processo iterativo em que o investigador encoraja a livre expressão do entrevistado, através de uma escuta, não só atenta, como também ativa (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, também conhecida como entrevista não diretiva (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2008), ou ainda semidiretiva (Albarelo, Digheffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges, 2005), dado que permite ao entrevistado a estruturação do seu pensamento em torno do tema geral, o qual se pretende que ele explore.

De acordo com as finalidades do estudo, definiram-se os objetivos da entrevista, que foram operacionalizados sob a forma de perguntas que constituíram um guião, previamente elaborado (Anexo 8), e organizado em sete blocos temáticos:

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;

Bloco Temático B – Contributos do trabalho colaborativo;

Bloco Temático C – Análise crítica e reflexiva das práticas;

Bloco Temático D – Desenvolvimento profissional e pessoal;

Bloco Temático E – Vivências significativas;

Bloco Temático F – Oportunidade de trabalho na escola;

Bloco Temático G – Finalização.

Para cada um dos blocos temáticos, foram definidos os objetivos específicos, bem como as respetivas questões, organizados em grelha própria.

Dado tratar-se de uma entrevista semiestruturada, não existiu uma ordem pré-estabelecida para a colocação das perguntas, sendo apresentada a sua formulação de forma a colocar o entrevistado em condições de se poder exprimir livremente, seguindo a sua linha de pensamento.

Antes da realização da entrevista aos quatro docentes/formandos do 1º CEB, foi feita uma entrevista exploratória a uma docente Doutorada pela Universidade de Aveiro, que, no âmbito da sua investigação, dinamizou um programa de formação em contexto escolar. A validação do guião de entrevista foi realizada com a colaboração da própria entrevistada, bem como de docentes do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Para a entrevista realizada ao Diretor da escola, decorrido um ano e meio após o *terminus* da oficina de formação, foram definidos os objetivos que foram operacionalizados sob a forma de perguntas que constituíram um guião, previamente elaborado e organizado em sete blocos temáticos:

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Expetativas

Bloco Temático C – *Feedback* dos professores

Bloco Temático D – Trabalho colaborativo

Bloco Temático E – Práticas curriculares inclusivas

Bloco Temático F – Desenvolvimento pessoal e profissional

Bloco Temático G - Desenvolvimento da escola como organização que aprende e se desenvolve

Bloco Temático H - Continuidade das dinâmicas colaborativas

Bloco Temático I – Finalização

Para cada um dos blocos temáticos, foram definidos os objetivos específicos, bem como as respetivas questões, organizados em grelha própria.

À semelhança do procedimento seguido com o guião de entrevista aos formandos que constituem os subcasos, a validação do guião de entrevista ao Diretor foi realizada com a colaboração de docentes do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

1.1.5 Fontes de informação secundária

Recorreremos ainda a um conjunto de fontes de informação secundária com vista a melhor compreender e enquadrar os resultados obtidos a partir dos instrumentos investigativos específicos, nomeadamente o *Teaching Portfolio* construído pela investigadora ao longo do processo formativo e investigativo. Nele constam as suas notas de campo sobre as situações e acontecimentos vivenciados por si e pelo grupo ao longo do estudo, tendo por base as questões de investigação e os objetivos definidos. O *Teaching Portfolio* do investigador constitui assim uma estratégia adequada à estimulação e promoção do pensamento e ação críticos e reflexivos (Sá-Chaves, 2005). Desta forma, a investigadora teve oportunidade de observar e registar acontecimentos ao olhar

para as vivências do grupo “na sua dimensão rica e multifacetada, mas, por vezes, confusa e contraditória” (Vasconcelos, 2006, p.87), tendo necessidade de se afastar dos seus pressupostos pessoais para conseguir entender as situações do ponto de vista dos participantes no estudo.

Como fonte de informação secundária, recorreremos ainda aos registos em vídeo das sessões de formação, bem como de alguns episódios relativos às intervenções dos formandos em sala de aula. Estes foram objeto de reflexão, para posterior consulta se necessário. De referir que a recolha de imagens em sala de aula foi devidamente autorizada pelos respetivos encarregados de educação, sendo respeitados todos os procedimentos eticamente exigidos.

1.2 *Corpus* de análise

Considerando que o objeto de estudo da investigação consiste em conhecer o impacto das estratégias de formação e de supervisão na promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, bem como conhecer o impacto dessas dinâmicas nas práticas dos professores e no seu desenvolvimento profissional, o *corpus* de análise foi construído ao longo do desenvolvimento da formação, sendo composto por:

- Questionário aplicado aos formandos no início e no final da ação de formação sobre as suas representações, sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão;
- Questionário de avaliação das sessões, presenciais;
- Reflexões escritas dos quatro formandos do 1º CEB que constituíram os subcasos;
- Entrevista a cada um dos formandos que constituíram os subcasos no final da formação;
- Entrevista ao diretor do estabelecimento de educação e ensino, decorrido um ano e meio após o *terminus* da formação.

Dedicámos, desta forma, uma atenção particular às representações dos participantes, considerando o lugar de mediação que elas ocupam entre o concebido e o vivido (Penin & Silva, 2009), sendo, assim, imperativo focalizar a fala dos sujeitos, enquadrando-a no contexto em que é produzida.

1.3 Processo de tratamento dos dados recolhidos

No que diz respeito aos questionários relativos às representações dos participantes sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão, foram preenchidos 16 na fase inicial, o que corresponde à totalidade dos participantes que iniciaram a formação e, na fase final, foram preenchidos 13, ou seja, o número correspondente ao número total de formandos que a concluíram.

Dado que os questionários não foram identificados, foi necessário codificá-los para facilitar a transcrição da informação aí existente relativamente às perguntas de resposta aberta, tendo em vista a posterior análise.

A entrevista semiestruturada realizada a cada um dos quatro formandos que se constituíram com os subcasos foi áudio-gravada, após autorização dos entrevistados, e, posteriormente, transcrita, recorrendo a um conjunto de convenções (Anexo 8). A cada transcrição foi atribuído um cabeçalho, com o nome fictício atribuído ao entrevistado, bem como a data em que a entrevista ocorreu. Cada uma seguiu o curso das respostas obtidas e, sob o ponto de vista ortográfico, respeitaram-se as regras da língua, embora existisse a preocupação de respeitar integralmente as expressões usadas pelos entrevistados. Utilizou-se a pontuação com o fim de facilitar a leitura e foram transcritas as falas da entrevistadora e do entrevistado com o propósito de incluir as interações e a própria contextualização.

Os inquéritos por questionário de avaliação das sessões foram distribuídos no final de cada sessão presencial e preenchidos anonimamente por cada participante, sendo reservado para isso um espaço de tempo determinado. Os

dados de avaliação de cada sessão foram transcritos para uma grelha própria, com o fim de facilitar a análise de cada uma dentro de cada um dos itens definidos.

2. Metodologia de análise

2.1 Abordagem qualitativa

Tal como foi referido na metodologia de investigação, para a análise dos dados optámos por uma metodologia qualitativa de tipo interpretativo, acreditando “que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). A metodologia centra-se na análise de conteúdo, a qual, segundo Esteves, se apresenta como “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (2006, p.107), ou ainda segundo Bardin:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (2011, p.33)

Neste âmbito, a definição de categorias é a operação central de qualquer análise de conteúdo (Esteves, 2006), cabendo ao investigador a decisão sobre o tipo de categorias que lhe convém criar. Contudo, as categorias segundo Bardin (2011, p. 147-148) devem possuir as seguintes qualidades:

- *Exclusão mútua*, ou seja, cada elemento não pode ser classificado em mais do que uma categoria;
- *Homogeneidade*, significado que num mesmo conjunto categorial só é possível funcionar com um registo e com uma dimensão de análise;
- *Pertinência* - o sistema de categorias definido deve refletir as questões de investigação;

- *Objetividade e fidelidade*, em função do que o material de análise, ao qual se aplica a mesma grelha de categorial, deve ser codificado da mesma forma;
- *Produtividade*, isto é, um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis no que diz respeito a índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Assim, os inquéritos por questionário sobre as representações, aplicados aos formandos, foram submetidos a uma análise de conteúdo, tendo-se recorrido ao software webQDA, um software específico destinado à investigação qualitativa em geral, permitindo ao utilizador “criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer pesquisas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de investigação” (Souza, Costa & Moreira, 2010, p.6).

O webQDA permite a análise de textos, vídeos, áudio e imagens, funcionando num ambiente colaborativo, sendo distribuído através da internet e funcionando através de uma estrutura básica dividida em três partes: 1) Fontes, 2) Codificação e 3) Questionamento (Souza, Costa & Moreira, 2011).

No sistema Codificação, o utilizador tem possibilidade de criar as dimensões, primeiro categorias e depois indicadores, quer sejam interpretativas ou descritivas. Da interligação entre as Fontes e a Codificação será possível configurar o projeto de modo que os seus dados sejam codificados de forma interligada.

Dado que o questionamento é de crucial importância na fase de análise dos dados e da sua interpretação, sendo a função mais nobre do investigador (Souza, Costa & Moreira, 2013), o software, no sistema de Questionamento, disponibiliza um conjunto de ferramentas que ajuda o utilizador a questionar os dados, com base na configuração atribuída nos primeiros sistemas. Questionar os dados, classificar relações e construir modelos, apresentam-se como funcionalidades do software específico, traduzidas em vantagens na sua utilização.

Os dados recolhidos através da entrevista aos formandos que constituem os subcasos, bem os dados recolhidos através da entrevista ao Diretor, foram

igualmente sujeitos à técnica de análise de conteúdo através de um processo de categorização.

Para a construção do sistema de categorias, que se pode basear num processo indutivo (categorias à *priori*) ou num processo dedutivo (categorias à *posteriori*) (Bardin, 2011; Latorre, 2003; Pérez Serrano, 2007), recorreremos numa primeira fase à utilização de categorias pré determinadas, em função do quadro teórico, das questões e dos objetivos de estudo. Posteriormente, recorreremos à utilização de categorias/subcategorias que foram surgindo à medida que se prosseguia com a análise da informação, e que se foram redefinindo, consolidando, modificando ou desaparecendo, optando-se, assim, por um processo misto (indutivo e dedutivo).

Tanto para a análise de conteúdo das respostas dos questionários com recurso ao software webQDA, como para a análise de conteúdo das entrevistas foi necessário realizar uma primeira leitura “flutuante” (Bardin, 2011) com a finalidade de “começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” da informação recolhida (Esteves, 2006, p.113).

Assim, após esta leitura foram definidas as unidades de registo e de contexto, que serviram de suporte à análise de conteúdo, considerando que a análise de contexto é considerada como “um segmento da mensagem mais lato do que a unidade de registo” (Esteves, 2006, p.115) que permite enquadrar e compreender esta. Decidimos desta forma tomar como “*unidade de registo*” o “tema”, considerando as “unidades de sentido ou significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem” (Esteves, 2006, p. 114).

Uma vez construídas as categorias de análise, estas foram sujeitas a um teste de validade interna, procurando certificar-nos de que obedeciam às qualidades definidas por Bardin (2011), como atrás é referido: *Exclusão mútua*, *Homogeneidade*, *Pertinência*, *Objetividade e Fidelidade* e *Produtividade*. Contudo, face às características do estudo, concluímos que não foi tarefa fácil, particularmente no que diz respeito à Exclusão mútua, uma vez que algumas

unidades de registo não eram exclusivas de uma dada categoria de análise, havendo necessidade, por vezes, de proceder a alguns ajustes nos indicadores de análise ou nas próprias categorias.

Os dados suscitados através das reflexões escritas elaboradas pelos formandos que constituem os subcasos, no decurso da oficina de formação, foram, igualmente, sujeitos a uma análise de conteúdo, segundo Ward e McCotter (2004), com recurso ao instrumento de análise utilizado por Andrade (2010) no âmbito do trabalho de educação, formação e investigação que se desenvolveu em torno do projeto “Línguas e Educação”, já referido.

Assim, segundo o instrumento de análise referido, e considerando **o foco de reflexão, o questionamento e a mudança**, a análise utilizou quatro grandes níveis de reflexão: **rotineira, técnica, dialógica e transformadora**, conforme mostra o quadro 6. Neste enquadramento e seguindo a linha de pensamento dos autores, partimos do pressuposto de que a qualidade da reflexão dos formandos é indicadora do seu desenvolvimento profissional.

De acordo com o referido instrumento de análise o “foco de reflexão” pode estar centrado em problemas específicos do sujeito, em tarefas específicas, na relação entre os sujeitos e os outros ou nas suas possibilidades de desenvolvimento na transformação dos contextos e dos outros. O “questionamento” pode surgir de forma crítica em relação aos outros ou pode estar ausente. Quando existe pode ainda relacionar-se com o levantamento de questões a partir de situações concretas, considerando novas ideias ou ainda considerando soluções a longo prazo e pressupostos e convicções pessoais. A “mudança” pode relacionar-se com a análise da prática sem que seja feita a identificação das respostas em que o sujeito se compromete ou, contrariamente, com a identificação de respostas possíveis, sem que, contudo, surja a mudança de perspetivas e convicções. A mudança pode ainda relacionar-se com a colocação de ciclos de questões sobre o ensino e a aprendizagem, e ainda com a identificação e tomada em consideração de novas ideias e pressupostos.

Quadro 6: Níveis de reflexão (traduzido e adaptado de Ward e McCotter, 2004, *in* Andrade, 2010, p.82)

	Rotineira	Técnica	Dialógica	Transformadora
Foco da Reflexão	Centrada nos problemas específicos do sujeito.	Centrada sobre tarefas específicas.	Centrada sobre a relação entre o sujeito e os outros.	Centrada sobre as possibilidades de desenvolvimento do sujeito na transformação dos contextos e dos outros (alunos, colegas...).
Questionamento	Questionamento crítico em relação aos outros.	Ausência de questionamento quando os problemas são resolvidos.	Levantamento de questões a partir de situações concretas para consideração de novas ideias.	Levantamento de questões para soluções a longo prazo e sobre pressupostos e convicções pessoais.
Mudança	Análise da prática sem a identificação de respostas em que o sujeito se compromete pessoalmente.	Identificação de respostas que o sujeito pode dar, mas sem mudança de perspectivas e convicções.	Colocação de ciclos de questões sobre o ensino e a aprendizagem.	Identificação e tomada em consideração de novas ideias e pressupostos.

Segundo Andrade (2010), apoiando-se em Kortagen (2009) e Ward e McCotter (2004), na situação de reflexão “rotineira”, o sujeito remete a causa dos problemas para os outros e não assume atitudes de mudança que contribuam para a resolução dos problemas. Na reflexão “técnica”, solicita respostas específicas para resolver situações, contudo a solução não envolve mudança de perspectiva. Na reflexão “dialógica” está presente o questionamento como parte de um processo constituído por ciclos de questões e ações concretas, considerando a perspectiva dos outros. Por fim, na reflexão de nível “transformador”, o sujeito formula questões fundamentais para que se opere a mudança, comprometendo-se também com essa mudança, exercendo a sua missão de educador.

Relativamente ao questionário de cada formando sobre a avaliação de cada sessão presencial, foi submetido a uma análise quantitativa das questões-escala e análise qualitativa das questões abertas. Para tal procedeu-se à construção de um quadro a preencher por sessão, onde foram introduzidos todos os dados relativos às questões, tendo em vista a sua análise.

De seguida iremos definir as macrocategorias de análise que orientaram a investigação.

2.2 Macrocategorias de análise

Apresentaremos de seguida as macrocategorias, tendo por base o quadro teórico e as questões e objetivos do nosso estudo que a seguir relembramos:

- 1) Em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial promovem dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores de ensino regular e entre estes e o professor de educação especial?
- 2) De que modo o trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua, contribui para a promoção de práticas curriculares com vista à educação inclusiva, numa perspetiva de escola para todos?
- 3) Em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores participantes no estudo?

De forma articulada com as questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos que nortearam o processo investigativo:

- 1) Identificar as representações dos professores de ensino regular sobre *trabalho colaborativo, educação inclusiva, supervisão pedagógica*.
- 2) Identificar e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua;
- 3) Conhecer as representações dos participantes sobre o impacto do trabalho colaborativo na implementação de práticas curriculares inclusivas;
- 4) Identificar estratégias de formação e de supervisão promotoras de trabalho colaborativo;

- 5) Conhecer o impacto das estratégias de formação e de supervisão na promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores;
- 6) Conhecer o impacto das estratégias de formação e de supervisão no desenvolvimento profissional dos professores do ensino regular e da educação especial.

Assim, é oportuno dar a conhecer o sistema de análise, que se apresenta organizado de acordo com o quadro que se encontra em anexo (Anexo 9), comportando quatro macrocategorias:

Macrocategoria 1: Representações sobre educação inclusiva

Macrocategoria 2: Representações sobre trabalho colaborativo

Macrocategoria 3: Representações sobre supervisão

Macrocategoria 4: Estratégias de formação e supervisão

O quadro inclui ainda as categorias definidas *a priori* de acordo com as questões formuladas no questionário sobre as representações, no questionário de avaliação das sessões e nas perguntas da entrevista, bem como as subcategorias e os indicadores que emergiram da análise integrada dos três, e das reflexões escritas elaboradas pelos formandos que constituem os subcasos.

Assim, para a primeira macrocategoria “Representações sobre educação inclusiva”, definimos duas categorias:

- 1) **Representação** - Esta categoria relaciona-se com as representações dos formandos sobre educação inclusiva e integra quatro subcategorias: “escola para todos”, que aponta para um conceito amplo que abrange a educação de todos os alunos; “igualdade de oportunidades”, que remete para a ideia do direito à educação de todos os alunos e ao sucesso nas aprendizagens, independentemente das suas necessidades; “respeito pela diferença”, que aponta para uma educação em que as diferenças de cada indivíduo são respeitadas; “educação de alunos com NEE”, numa

perspetiva mais restrita de educação, centrada nos alunos com necessidades educativas.

- 2) **Medidas promotoras** -Esta categoria prende-se com as medidas que promovem a educação inclusiva e integra três subcategorias: “diferenciação pedagógica”, que remete para a diferenciação, flexibilização e adequação do currículo numa perspetiva de compreensão e respeito pela diferença, e outra centrada nos “recursos humanos e materiais”, tendo em consideração a importância da adequação e diversificação dos recursos humanos e materiais, que implicam medidas de mudança no contexto escolar. A terceira subcategoria, “acompanhamento específico”, remete para a resposta a alunos com necessidades educativas sem considerar a necessidade de resposta para todos os alunos.

Quanto à segunda macrocategoria “Representações sobre trabalho colaborativo” esta inclui três categorias:

- 1) **Representação** - prende-se com as representações sobre trabalho colaborativo e integra três subcategorias: “trabalho de equipa” que remete para a ideia de trabalho desenvolvido em grupo em que cada um dá o seu contributo; “trabalho conjunto com o mesmo objetivo” incluindo a ideia de projeto conjunto em que todos colaboram para o mesmo fim e outra “partilha de responsabilidades e ideias” na perspetiva do desenvolvimento de atividades de partilha de opiniões, de vivências e de experiências, em que as responsabilidades são divididas e assumidas pelos diferentes intervenientes;
- 2) **Medidas facilitadoras** - relaciona-se com as medidas que facilitam a promoção do trabalho colaborativo e integra seis subcategorias: “projetos conjuntos” que remete para o desenvolvimento de projetos conjuntos pela equipa de professores, em que existe o cruzamento dos saberes e experiências, bem como a conjugação das ideias, em

detrimento de um trabalho desenvolvido isoladamente; “disponibilidade e motivação”, apontando no sentido de uma atitude de abertura para colaborar com os outros, acolhendo o seu saber e experiência; “relação profissional” na medida em que remete para ideias consonantes com a interação entre um grupo de profissionais, próximo pelas suas expectativas e objetivos, reconhecendo o outro como par; “espaço de tempo comum” que aponta para a necessidade da existência de um espaço de tempo que permita o trabalho conjunto, facilitando a interação e o trabalho colaborativo entre os profissionais através de um percurso de experiência alargado no tempo; “conhecimento do contexto”, partindo da ideia de que o trabalho colaborativo implica o desenvolvimento de projetos conjuntos, sendo fundamental o conhecimento do contexto em que se desenvolvem, no que diz respeito às suas potencialidades, problemas e limites; “reflexão conjunta”, emergindo a ideia de que a reflexão entre os professores sobre questões ou problemas relacionados com a prática pode ser promotora da colaboração, na medida em que se empenhar na sua resolução conjunta, ajudando-se mutuamente;

- 3) **Consequências/impacto do trabalho colaborativo** – relativamente às consequências/ impacto do trabalho colaborativo nos alunos, nos professores e na escola, da análise dos dados emergiram cinco subcategorias: “melhoria nas aprendizagens” que remete para uma melhoria no sucesso da aprendizagem dos alunos e “respostas educativas de qualidade”, emergindo a ideia de boas práticas e respostas educativas mais eficazes. No que diz respeito ao impacto nos professores surge o “enriquecimento pessoal e profissional”, dado que os indicadores apontam no sentido de que o desenvolvimento pessoal e profissional é potenciado pelo desenvolvimento de experiências de trabalho colaborativo. Relativamente ao impacto na escola surge o “sucesso educativo dos alunos”; a “melhoria da qualidade do corpo docente”, uma vez que emerge a ideia de que

estão reunidas as condições para existirem profissionais mais motivados e mais preparados; “melhor ambiente de trabalho” que remete para um clima de inter-ajuda e de colaboração; “uma escola de qualidade”, remetendo para a perspectiva de desenvolvimento como fenômeno sistêmico, ou seja, uma consequência da influência positiva do desenvolvimento dos professores na própria instituição e no desenvolvimento dos alunos.

Relativamente à terceira macrocategoria “Representações sobre Supervisão”, foram definidas quatro categorias:

- 1) **Representação** – relaciona-se com a representação sobre supervisão e integra cinco subcategorias: “orientação da prática pedagógica” uma vez que remete para a supervisão na perspectiva de processo de acompanhamento da prática pedagógica com o objetivo de a melhorar, contando para isso com a ajuda de alguém; “observação das práticas pedagógicas” que inclui igualmente uma vertente de ajuda com vista à melhoria das práticas, contudo apresentando a observação como a sua essência; “cooperação e colaboração” numa perspectiva horizontal de supervisão entre pares, sendo valorizada a colaboração colegial; “avaliação” remete para o conceito de supervisão como avaliação do processo pedagógico, com pendor fiscalizador, colocando ênfase no controlo; “ajuda de uma pessoa mais experiente” remete igualmente para uma perspectiva de ajuda de alguém, contudo, num plano hierárquico superior com um enfoque particular de que se trata de uma pessoa mais experiente;
- 2) **Contributos para melhorar o processo supervisivo** - foi definida, tendo como referência os aspectos que contribuem para melhorar o processo supervisivo, a qual integra cinco subcategorias: “trabalho colaborativo/supervisão colaborativa” alicerçado na análise conjunta de experiências e práticas, implica o comportamento dos pares e enquadra a ação numa perspectiva menos hierarquizada e mais

colaborativa; “reflexão sobre a prática” que remete para a importância da reflexão sobre as práticas com vista à sua transformação; “conhecimento do contexto” a qual se prende com a necessidade do supervisor conhecer e compreender melhor a realidade onde atua para melhor agir; “condições de tempo e espaço” ao considerar a supervisão como um processo de acompanhamento e monitorização que exige tempo e espaço; “clarificação dos objetivos da supervisão” remetendo para a necessidade de operacionalização do conceito e para a definição do objeto da supervisão, podendo traduzir-se num ou em vários modelos e perspetivas; “sistemas de avaliação da qualidade” que se prende com a ideia de uma intervenção tendo em vista a melhoria dos processos para a obtenção de melhores resultados;

- 3) **Contributo da supervisão para a prática dos professores** - remete para os contributos da supervisão, tendo em vista a prática dos professores, a qual integra três subcategorias: “melhoria das práticas”, “desenvolvimento de competências” e “reflexão sobre as práticas”. Estas apontam para a atividade da supervisão numa perspetiva de qualidade, de desenvolvimento e transformação;
- 4) **Contributo da supervisão colaborativa para uma educação inclusiva** – Esta categoria aponta para o contributo que a supervisão colaborativa poderá ter na promoção de uma educação inclusiva, a qual integra duas subcategorias: “educação de qualidade para todos” e “processo facilitador da inclusão”. De acordo com os indicadores que emergiram da análise dos dados a intencionalidade orientadora, formativa e transformadora da supervisão colaborativa contribui para uma educação de qualidade, facilitando, por sua vez, a inclusão de todos os alunos.

Para a quarta macrocategoria de análise “Estratégias de formação e de supervisão” identificámos, *a priori*, quatro categorias:

- 1) **Motivação** – relaciona-se com as motivações que levaram os formandos a frequentar a oficina de formação e inclui duas subcategorias que emergiram da análise dos dados: “partilhar experiências” que remete para o desejo e expectativas de poderem interagir com os seus pares para conhecerem novas experiências, bem como poderem dar a conhecer o seu trabalho e as dificuldades enfrentadas na resolução de problemas emergentes da prática; “melhorar a prática” que aponta para necessidade de conseguirem obter a colaboração dos colegas na resolução dos seus problemas, confiantes sobre a possibilidade de conhecerem novas estratégias que contribuíssem para a melhoria da prática;
- 2) **Identificação de dinâmicas de trabalho colaborativo** - relaciona-se com a identificação de dinâmicas de trabalho colaborativo, na sequência das estratégias de formação promovidas pela formadora e integra duas subcategorias emergentes da análise dos dados da entrevista: “momentos de partilha e entreajuda” que remete para a existência de momentos de partilha de problemas relacionados com a prática, tendo em vista a sua análise e reflexão, com a finalidade de definir estratégias que conduzissem à sua resolução; “trabalho em equipa” cujos indicadores apontam para a ocorrência de trabalho de colaboração entre os formandos, os quais, unidos por objetivos comuns, se ajudaram mutuamente na procura de soluções conjuntas;
- 3) **Impacto das estratégias de formação e supervisão** - Esta categoria relaciona-se com o impacto das estratégias de formação e supervisão promovidas pela professora de educação especial nas práticas dos professores e no seu desenvolvimento profissional. Da análise integrada dos dados resultantes das questões formuladas no questionário sobre as representações, no questionário de avaliação das

sessões e das perguntas da entrevista, bem como das reflexões elaboradas pelos quatro docentes que constituem os subcasos, ao longo da formação, emergiram cinco subcategorias: “implementação de práticas curriculares inclusivas”, remetendo para a introdução de mudanças na dinâmica da sala de aula e implementação de novas metodologias e estratégias, tendo em vista a resposta à diversidade e a inclusão de todos os alunos; “reflexão sobre a prática” que aponta para a reflexão conjunta sobre problemas emergentes da prática, tendo em vista a sua resolução e a mudança das práticas; “auto e heteroregulação das práticas” que remete para um processo de supervisão colaborativa numa perspetiva de qualidade, de desenvolvimento e transformação; “desenvolvimento profissional” dado que os indicadores apontam no sentido de que o desenvolvimento pessoal e profissional é potenciado pelo desenvolvimento de experiências de trabalho colaborativo, remetendo para o contributo ao nível do desenvolvimento da confiança, bem como da consciencialização sobre a necessidade de mudança e de melhoria, do desenvolvimento de competências deixando os professores mais aptos para responderem a um maior número de situações;

- 4) **Dificuldades de concretização do trabalho colaborativo** – Esta categoria remete para as dificuldades existentes na escola, as quais segundo os indicadores que emergiram da análise dos dados, condicionam a concretização do trabalho colaborativo. Assim, esta categoria integra uma subcategoria: “falta de tempo” que remete para a extensão dos atuais programas, condicionando a disponibilidade dos professores para poderem trabalhar em conjunto, bem como a ausência de espaços de trabalho comum nos horários, factor dependente da logística e organização da escola.

2.3 Percurso de formação

As reflexões escritas, enquanto estratégia formativa que permite aos formandos um olhar crítico sobre a própria prática, ajudando a compreender os factores que promovem ou condicionam uma ação educativa (auto)emancipatória (Paiva & Fernandes, 2010), possibilitam ao formador/supervisor a compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, nomeadamente na reconstrução das teorias e das práticas. Neste sentido, ao analisarmos o conteúdo das reflexões escritas elaboradas pelos formandos que constituem os subcasos, considerámos também que nos poderiam fornecer pistas importantes sobre o processo vivenciado ao longo da formação em contexto, bem como dos processos subjacentes ao modo como cada um se apropriou da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal (Sá-Chaves, 2005) e consequente desenvolvimento profissional.

Assim, para análise das reflexões escritas dos formandos elaboradas ao longo da primeira e segunda etapas da formação, considerámos quatro níveis de acordo com Andrade (2010), baseando-se em Ward e McCotter (2004), a que atrás foi feita referência e que agora recordamos: **reflexão rotineira, técnica, dialógica e transformadora**, considerando o foco de reflexão, o questionamento e a mudança de cada uma das reflexões elaboradas.

A primeira reflexão ocorreu no início da formação, após as primeiras sessões, procurando conhecer as expectativas dos quatro participantes face à experiência que então se iniciava, bem como as preocupações que manifestavam relacionadas com a sua prática.

A segunda reflexão ocorreu no final da primeira etapa da formação, decorridas quatro sessões presenciais e não presenciais, que proporcionaram a reflexão sobre diferentes conceitos e práticas, tendo por base diferentes eixos temáticos - Estratégia portfolio reflexivo na formação contínua de professores; Trabalho Colaborativo; Educação Inclusiva numa perspetiva de escola para todos.

Nesta reflexão, os formandos debruçaram-se sobre o seu entendimento em relação a alguns dos conceitos abordados, enquadrando-os na sua prática.

A terceira e última reflexão foi elaborada no final da segunda etapa de formação, quando já haviam sido desenvolvidos os subprojetos de intervenção em sala de aula, construídos e desenvolvidos com a colaboração de todos os participantes. Neste âmbito, foi esta a temática escolhida para a última reflexão, conjuntamente com o balanço e contributo do trabalho desenvolvido ao longo da formação.

CAPÍTULO TRÊS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Depois de se terem explicitado nos dois capítulos anteriores, as opções metodológicas, bem como de se ter contextualizado o estudo no programa de formação, passamos à análise dos dados recolhidos no âmbito do estudo, de acordo com as macrocategorias e categorias já apresentadas.

Assim, começamos pela apresentação e análise global dos dados recolhidos através do questionário aplicado aos participantes, no início e no fim do programa de formação, procurando conhecer as suas representações sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão, em ambos os momentos, com o propósito de comparar umas e outras e sublinhando as diferenças registadas. Seguidamente apresentamos a análise dos dados recolhidos através do questionário realizado no final das sessões presenciais.

Este capítulo inclui ainda a apresentação e análise dos dados das entrevistas realizadas aos formandos que constituíram os subcasos, procurando identificar e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua, bem como conhecer o impacto das mesmas na implementação de práticas curriculares inclusivas e no desenvolvimento profissional dos professores.

1. Apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários sobre as representações

Tal como referimos no capítulo 3, na parte relativa à metodologia e contextualização da investigação, foi aplicado um questionário aos participantes na formação no início da primeira etapa e no final da segunda etapa, com o objetivo de identificar as suas representações sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão, em cada um dos momentos.

Pretendemos, desta forma, conhecer as representações dos participantes no início da formação e no final da mesma, com objetivo de identificar possíveis mudanças nas suas concepções, após decorrido o percurso formativo. Neste âmbito, é oportuno clarificar que as representações surgem como mediadoras do movimento dialético entre o concebido e o vivido, na mesma linha de pensamento de Penin e Silva (2009). Estes autores, baseando-se em Lefebvre (1983), consideram que algumas representações se consolidam modificando, por vezes, o concebido e o vivido, enquanto outras circulam ou desaparecem.

Desta forma, a apresentação e a análise dos dados encontra-se organizada em três partes. A primeira centra-se nas questões relacionadas com as representações sobre educação inclusiva, a segunda sobre trabalho colaborativo e a terceira sobre supervisão.

Apresentamos os dados do primeiro e do segundo questionário de forma integrada e concluímos cada uma das partes com uma análise comparativa entre os dados obtidos no primeiro e no segundo momento.

É ainda de referir que na apresentação e análise dos dados optámos por utilizar uma determinada nomenclatura que integra o instrumento de recolha de dados [Q] e a codificação relativa a cada participante, consoante se trata do primeiro momento, início da formação [ex: A1], ou do segundo momento, final da formação [B1], conforme se explicita no exemplo seguinte:

Q/A1 – primeiro questionário, participante A1

Q/B1 – segundo questionário, participante B1

1.1 Representações sobre educação inclusiva

- **O que os formandos entendem por educação inclusiva**

Quando questionados sobre o que entendiam por educação inclusiva, no início e no fim da formação (Gráfico 1), a maioria dos formandos considerou

tratar-se de “escola para todos”, como ilustram os excertos que a seguir se apresentam:

“A resposta a todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, interesses e motivações” [Q/A12]

“Educação Inclusiva é um meio privilegiado que possibilita que todos os alunos sejam únicos e especiais e tenham direito à educação, respeitando as suas especificidades e necessidades” [Q/B12]

Emerge assim a ideia de que a escola deve responder às necessidades de todos os alunos, contribuindo para que se sintam valorizados e apoiados de acordo com as suas necessidades.

Em ambos os momentos, alguns formandos consideraram ainda a educação inclusiva como “igualdade de oportunidades”:

“A educação inclusiva proporciona a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos” [Q/A4]

“Significa igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de possuírem alguma dificuldade” [Q/B5]

Podemos inferir que consideraram a existência de uma cultura de escola que defende os princípios da igualdade e da promoção de práticas inclusivas, remetendo para a possibilidade de todos os alunos viverem experiências significativas, assegurando o sucesso na sua aprendizagem.

Alguns formandos consideraram também, em ambos os momentos, de forma mais significativa no início da formação, a educação inclusiva como “respeito pela diferença” na perspetiva de que as diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas:

“Educação que tem por base uma socialização correta no respeito pela diferença” [Q/A6]

“Educação inclusiva pressupõe respeito mútuo, confiança, afetuosidade e aceitação da diferença” [Q/B1]

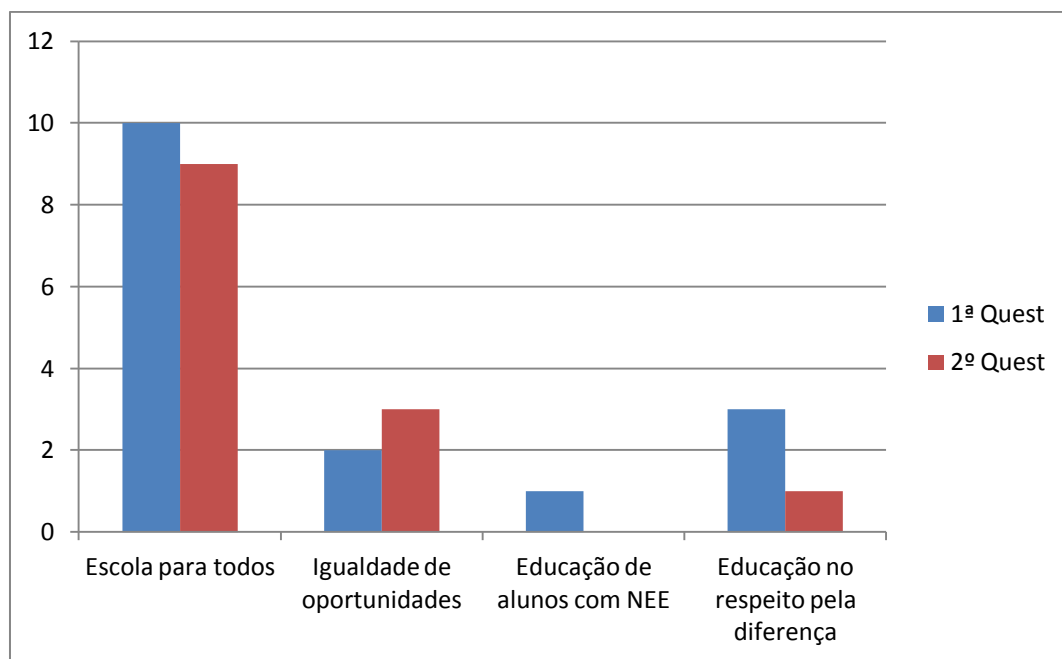


Gráfico 1: Representações sobre educação inclusiva

Emerge assim a ideia de que a educação inclusiva apoia o respeito mútuo e favorece experiências enriquecedoras e promotoras de uma vivência conjunta, conduzindo a uma melhor aceitação da diversidade.

De referir que, apenas no início da formação, um formando considerou a educação inclusiva como educação de alunos com necessidades educativas especiais, sugerindo que é estabelecida uma ligação entre a educação inclusiva e a educação de crianças com dificuldades.

De acordo com a análise das respostas, subentende-se que não existem diferenças significativas nas representações dos formandos sobre educação inclusiva no início e no fim da formação, verificando-se uma consciencialização generalizada de que a escola deve estar disponível para responder a todos os alunos, respeitando a diferença e promovendo a igualdade de oportunidades.

- **O que os formandos consideram sobre as medidas promotoras da educação inclusiva**

Quando questionados sobre as medidas promotoras da educação inclusiva (Gráfico 2), verifica-se que os formandos na sua maioria, quer no início, quer no fim da formação, indicaram a “diferenciação pedagógica”, como uma das medidas, contudo com um maior enfoque no final, como ilustram alguns excertos:

“Diversificar métodos de ensino-aprendizagem de acordo com as múltiplas especificidades dos alunos” [Q/A2]

“Desenvolver atividades que tenham em atenção as diferentes caraterísticas dos alunos” [Q/B7]

“Adaptação aos ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos” [Q/B11]

Da opinião dos formandos, ao reconhecerem a importância da diferenciação pedagógica como uma das principais medidas promotoras da educação inclusiva, emergem conceitos relacionados com a gestão do currículo, destacando-se: a diferenciação, a adequação e a flexibilização. Neste âmbito, parece existir coerência com as suas representações sobre educação inclusiva, dado que a associam aos conceitos de escola para todos, igualdade de oportunidades e respeito pela diferença. Assim, podemos inferir que mostram reconhecer as necessidades atuais de uma população escolar heterogénea, no que diz respeito às necessidades individuais dos alunos relativamente a mais tempo, mais prática ou ainda uma abordagem com variações individualizadas, de modo a facilitar o seu acesso ao currículo comum.

Sobre a mesma questão, os formandos consideraram ainda como medida promotora da educação inclusiva, em ambos os momentos, os “recursos humanos e materiais”, parecendo reconhecer que, para conseguir atingir a meta da equidade educativa para todos os alunos, se exige um ensino eficaz de modo que as aprendizagens se façam com sucesso. Para tal, sublinharam a importância da formação dos professores, bem como da sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos:

“Preparar todos os professores, independentemente da sua área disciplinar, para responderem com qualidade a todas as necessidades dos alunos” [Q/A9]

“Condições físicas e preparação adequada dos professores de forma a assegurar a melhor resposta educativa e a estabilidade emocional dos alunos” [Q/B5]

Considerando as necessidades de uma organização de aprendizagem que se deseja inclusiva, visando a qualidade educativa, os formandos, no âmbito dos recursos humanos, mencionaram ainda os próprios alunos e as diferenças que os caracterizam como contributo para a própria aprendizagem, com particular enfoque no final da formação:

“Os alunos com NEE têm características próprias que favorecem a aquisição de competências sociais a todos os membros da turma e favorecem o desenvolvimento de experiências que tornam a turma mais solidária” [Q/A3]

“Encarar as diferenças como vantagens e oportunidades de aprendizagem” [Q/B11]

A análise dos dados sugere que o olhar sobre as diferenças como oportunidades de aprendizagem, se deverá ao enriquecimento que é promovido através da interação entre pares, e, ainda, pelo facto das mudanças metodológicas e organizativas, que são introduzidas em sala de aula com o objetivo de responderem às especificidades de alguns alunos, contribuir para a aprendizagem de todos os alunos.

No início da formação, verificou-se também que alguns formandos consideravam como medida promotora da educação inclusiva, “o acompanhamento específico”:

“Acompanhamento específico por parte do professor de educação especial” [Q/A7]

Segundo a sua opinião, a promoção da educação inclusiva exige a existência de respostas específicas apenas para os alunos que apresentam dificuldades, o que parece traduzir-se num apoio adicional. Desta forma, parece não existir um reconhecimento sobre a necessidade de encontrar respostas para as necessidades e especificidades de todos os alunos na sala de aula.

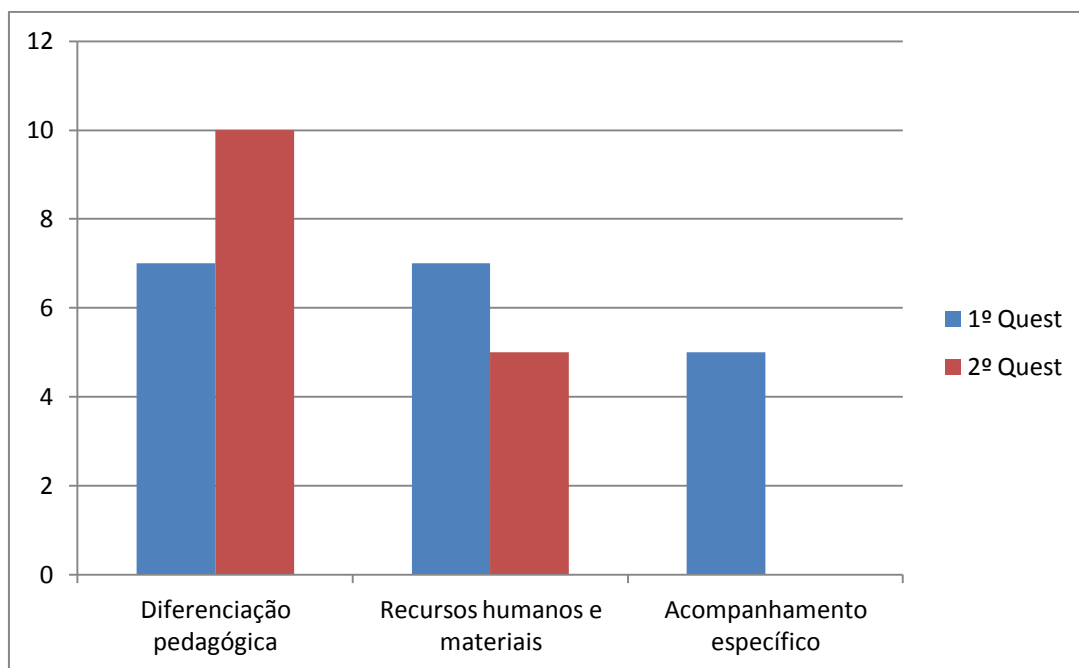


Gráfico 2: Medidas promotoras de educação inclusiva

Estabelecendo uma análise comparativa entre as respostas dadas pelos formandos no primeiro questionário, no início da formação, e dadas no segundo, no final da mesma, verifica-se que existe uma incidência de respostas centradas, em ambos os momentos, na diferenciação pedagógica, com maior destaque no final da formação. Neste âmbito, parece ser tomada em consideração a diversidade do público atual da escola, tendo em vista a promoção do sucesso das suas aprendizagens. Parece, assim, que os formandos terão assumido uma consciência crítica das condições necessárias à inclusão de todos face à diversidade que caracteriza a escola. De referir que, o olhar sobre as diferenças como oportunidades para a aprendizagem surgiu, com particular destaque, no final da formação. Relevante parece ainda o facto de apenas no início da formação alguns formandos mencionarem o acompanhamento específico, parecendo afastar-se do modelo organizativo, curricular e pedagógico preconizado atualmente, quando se pretendem criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação às aprendizagens de todos os alunos.

1.2 Representações sobre trabalho colaborativo

- **O que os formandos entendem por trabalho colaborativo**

Quando questionados sobre o que entendem por trabalho colaborativo (Gráfico 3), um número significativo de formandos, no início da formação, considerava tratar-se de “trabalho em equipa”:

“Trabalho em equipa onde todos os agentes educativos colaboram para uma boa educação e aprendizagem de todos os alunos” [Q/A6]

“Implica a participação de todos os elementos de uma determinada equipa na resolução e/ou desenvolvimento de uma determinada tarefa” [Q/A3]

Parece, assim, emergir a ideia de um trabalho desenvolvido em equipa pelos professores e outros agentes educativos, onde todos participam e dão o seu contributo, concorrendo para o sucesso da realização do mesmo. Contudo, esta opinião parece não clarificar o tipo de interação estabelecida entre os participantes da equipa, nem permite identificar os seus níveis de responsabilidade e a possibilidade de assunção de diferentes papéis por cada um.

Sobre a mesma questão, os formandos, particularmente no final da formação, consideraram o trabalho colaborativo como “trabalho conjunto com o mesmo objetivo”:

“Trabalho colaborativo é um processo onde todos os intervenientes se encontram dentro do mesmo “projeto” e o desenvolvem em comum” [Q/B3]

“O trabalho colaborativo é realizado quando o contributo de cada um é fundamental para a construção da aprendizagem. Todos os elementos envolvidos trabalham para o mesmo objetivo e o sucesso de um é o sucesso de todos” [Q/B4]

Assim, parece emergir a ideia de um trabalho que decorre no âmbito de um projeto conjunto em que todos colaboram, tendo em vista a mesma finalidade. Uma vez que foi sublinhada a ideia de projeto em que todos estão envolvidos, os objetivos serão definidos pelo grupo, existindo um rumo determinado a seguir, contudo, com diferentes níveis de envolvimento na sua consecução. Neste

âmbito, podemos inferir que a colaboração surge como um entendimento negociado do qual poderão resultar benefícios para todos os participantes.

Os formandos consideraram ainda, no início e no fim da formação, o trabalho colaborativo como a “partilha de responsabilidades e ideias”:

“É o trabalho realizado por dois ou mais agentes educativos em conjunto, partilhando experiências e vivências, metodologias, sucessos e insucessos”
[Q/A13]

“Trabalho colaborativo resulta do contributo de vários participantes que partilham responsabilidades, que tomam decisões conjuntas, que encontram soluções criativas para os problemas que emergem da prática, implica cooperação, partilha, inter-ajuda” [Q/B1]

Daqui podemos inferir que os formandos parecem conscientes de que o trabalho colaborativo envolve vários participantes e implica a partilha equilibrada de responsabilidades entre todos sobre o processo de realização. Será dessa corresponsabilização que surge a eficácia das soluções para os problemas. A opinião dos formandos remeteu ainda para ideias de fundo relacionadas com a interação entre os participantes, a partilha de conhecimento e a ajuda/colaboração tendo em vista a mudança das práticas.

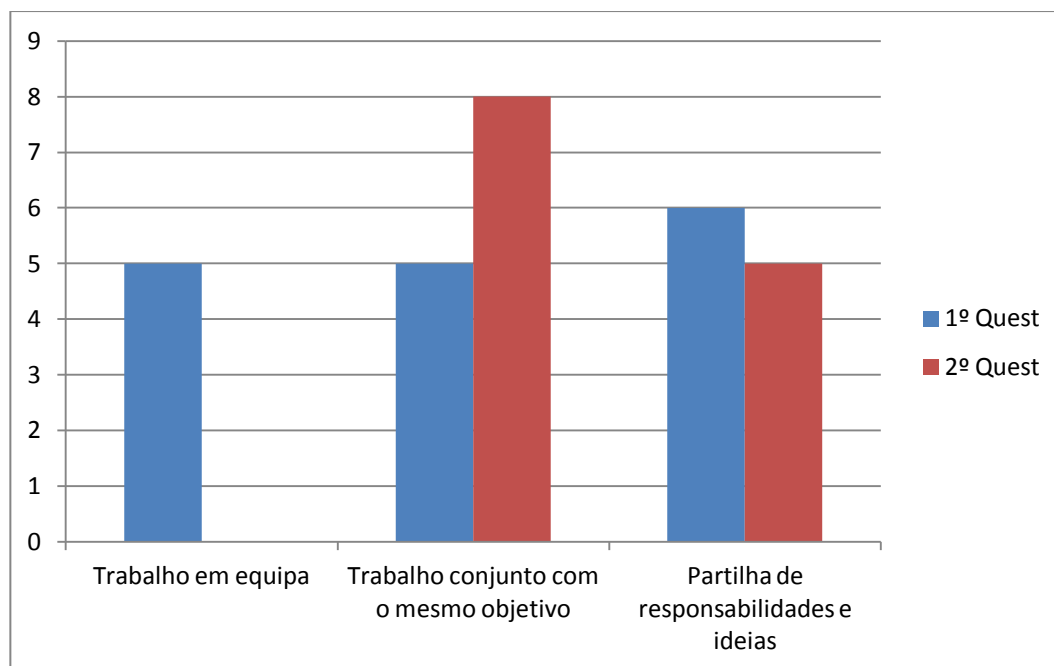


Gráfico 3: Representações sobre trabalho colaborativo

Em síntese, de acordo com a análise das respostas no início da formação, verifica-se que um grupo significativo de formandos considerou o trabalho colaborativo como trabalho realizado em equipa, embora um número aproximado de formandos o considerasse também nesse momento como partilha de responsabilidades e ideias, à semelhança do que se verificou no final da formação. Contudo, em ambos os momentos, emergiu também a ideia de trabalho colaborativo como trabalho conjunto com o mesmo objetivo, de forma mais significativa no final da formação. Daqui podemos inferir que a experiência vivida pelos formandos ao nível das dinâmicas de trabalho colaborativo, ao longo da formação, com vista à resolução de problemas emergentes da prática, partilhando um objetivo comum e a reflexão sobre as práticas, terá influenciado as suas representações. Desta forma, reforçaram a sua opinião ao considerar o trabalho colaborativo como um processo de realização que implica a participação de diversas pessoas, seguindo um rumo norteado pelos objetivos em que elas se reveem.

- **O que os formandos consideram sobre as medidas facilitadoras do trabalho colaborativo**

Quando questionados sobre as medidas facilitadoras do trabalho colaborativo, no início e no fim da formação (Gráfico 4), a opinião da maioria dos formandos incidiu na realização de “projetos conjuntos”, particularmente no final, implicando a realização de trabalho em equipa e visando a obtenção de objetivos comuns:

“Projetos que impliquem a participação de todos os elementos de uma determinada equipa na resolução de um problema e/ou desenvolvimento de determinadas tarefas de modo a que todos os membros saibam as tarefas dos restantes e possam ajudar e ser ajudados sempre que necessário” [Q/B3]

Podemos inferir que os formandos, ao indicarem medidas facilitadoras do trabalho colaborativo, se referiam a projetos colaborativos desenvolvidos por equipas de professores com o propósito de alcançar determinados objetivos, proporcionando benefícios para todos os participantes.

Em ambos os momentos os formandos consideraram ainda como medida facilitadora do trabalho colaborativo a “relação profissional”, valorizando a importância da relação entre os professores:

“Estreita relação profissional entre professores” [Q/A7]

“A boa relação entre colegas” [Q/B9]

A análise das respostas permite-nos inferir que os formandos parecem estar conscientes de que a colaboração está ligada à natureza das relações entre as pessoas, as quais compreendem dimensões emocionais e afetivas.

No início e no fim da formação os formandos apresentaram ainda como medida facilitadora do trabalho colaborativo o “espaço de tempo de trabalho comum”, de forma mais significativa no início:

“Tempo e espaço comum para desenvolvimento de trabalho conjunto”[Q/A11]

“Reuniões de trabalho para dialogar e procurar soluções” [Q/A2]

“Gestão do tempo com horários que permitam orientar, partilhar e planificar trabalho em conjunto” [Q/A6]

Podemos inferir que os formandos parecem estar conscientes da necessidade de um espaço de tempo que permita o trabalho conjunto entre os professores de forma continuada, não se resumindo a meros contactos ocasionais. Na realidade, parecem reconhecer que a interação dos professores é condicionada, por vezes, por factores que a inibem, limitando o seu tempo disponível e circunscrevendo a sua ação à sala de aula. Desta forma, manifestaram que se veem impedidos de se envolverem em experiências de trabalho conjunto com os colegas, atribuindo essa responsabilidade a factores de ordem organizacional.

No início e no fim da formação alguns formandos consideraram também como medida facilitadora do trabalho colaborativo, o “conhecimento do contexto”:

“Conhecimento das necessidades específicas da turma” [Q/A6]

“Conhecimento global do contexto escolar” [Q/B8]

De acordo com a análise dos dados verificou-se que alguns formandos se referiram à importância do conhecimento da turma, no que diz respeito à sua especificidade, enquanto outros se referiram à necessidade de conhecimento da escola enquanto organização. Podemos inferir que os formandos consideraram a necessidade de os docentes conhecerem a realidade, podendo, assim, melhor agir, criando mais facilmente oportunidades de aprendizagem colaborativa. Quando os formandos consideraram importante o conhecimento da escola enquanto organização, parecem tê-la perspectivado como projeto, o que implica conhecê-la em profundidade no que diz respeito às suas potencialidades e limitações.

Em ambos os momentos, alguns formandos referiram ainda a “reflexão conjunta” como promotora do trabalho colaborativo, de forma mais significativa no final da formação:

“Reuniões de trabalho para proporcionar momentos de reflexão entre todos os intervenientes” [Q/B11]

“A criação de momentos para reflexão conjunta e troca de experiência entre os vários professores” [Q/B13]

Ao analisarmos as respostas dos formandos, podemos inferir que estará presente a ideia de que o poder de colaborar pode decorrer de momentos de reflexão, onde outros conhecimentos, perspetivas e experiências terão impacto nas dos outros participantes.

Apenas no final da formação surgiu um número significativo de respostas que aponta para a “disponibilidade e motivação” como facilitadoras do trabalho colaborativo:

“Disponibilidade, vontade de partilhar e de cooperar” [Q/B1]

“Honestidade e abertura para reconhecer que precisamos de ajuda” [Q/B2]

“Gosto pelo trabalho e pela descoberta” [Q/B12]

Podemos inferir que os participantes reconheceram que a colaboração exige vontade de trabalhar com os outros e implica humildade e espírito de abertura perante eles, nos quais confiam. Neste âmbito existirá uma valorização dos

saberes e das experiências de cada um e aceitação do seu contributo para que o conhecimento e a experiência se modifiquem e enriqueçam.

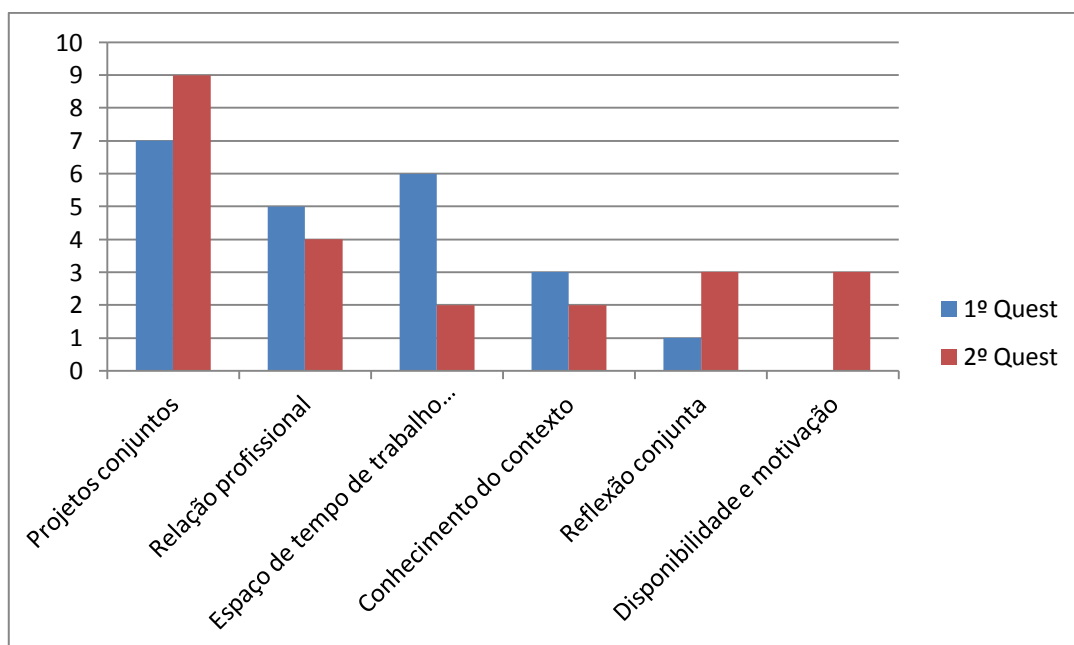


Gráfico 4: Medidas facilitadoras do trabalho colaborativo

Estabelecendo uma análise comparativa entre as respostas dadas pelos formandos no primeiro questionário, no início da formação, e as dadas no segundo, no final da mesma, podemos inferir que em ambos os momentos a maioria dos formandos considerou a realização de projetos conjuntos como medida facilitadora do trabalho colaborativo. Neste sentido parece existir uma valorização dos processos que se caracterizam pela tomada partilhada de decisões.

Em ambos os momentos, foi considerada também a relação profissional, bem como a necessidade de espaço de tempo comum para o desenvolvimento do trabalho conjunto, com maior enfoque no início da formação, parecendo remeter essa responsabilidade para factores de ordem organizacional, tendo em vista a criação das condições que o permitam.

A necessidade de conhecimento do contexto foi também considerada em ambos os momentos, bem como a reflexão conjunta, de forma mais notória no final da formação, enquanto a importância da disponibilidade e motivação foi referida apenas no final da formação.

- **O que os formandos consideram sobre as consequências do trabalho colaborativo para os alunos, para os professores e para a escola**

Quando questionados sobre as consequências do trabalho colaborativo para os alunos (Gráfico 5), os formandos centraram as suas respostas, no início e no fim da formação, na “melhoria das aprendizagens”:

“Sentem-se mais implicados e motivados para a aprendizagem, uma vez que há bem-estar e será a chave do sucesso para a aquisição de conhecimentos”
[Q/A12]

“Proporciona uma gama de experiências mais variada e mais integradora da realidade, permitindo melhores aprendizagens” [Q/B13]

“Promove o gosto pelo trabalho, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de valores sociais” [Q/B12]

Os formandos foram unânimes em considerar que o trabalho colaborativo proporciona uma maior motivação e implicação dos alunos nas tarefas, sendo assim promotor do desenvolvimento de competências a nível pessoal, social e académico, contribuindo para o sucesso nas aprendizagens. Parece, assim, reconhecerem o trabalho colaborativo como promotor de um maior número de interações entre os alunos, contribuindo para um maior envolvimento e aquisição de novos conhecimentos. Neste âmbito, consideraram que o trabalho colaborativo se traduz em vantagens para os alunos, na medida em que contribui para que eles aprendam melhor, ao mesmo tempo que aprendem a colaborar

Alguns formandos consideraram ainda sobre a mesma questão, no início e no fim da formação, que o trabalho colaborativo contribui ainda para a construção de

“respostas educativas de qualidade” ao sublinharem a existência de boas práticas pedagógicas e de respostas educativas mais eficazes:

“Os alunos sentem maior suporte e segurança baseada no conhecimento das regras e dos objetivos propostos” [Q/A7]

“Acesso a respostas educativas mais eficazes às necessidades dos alunos” [Q/B13]

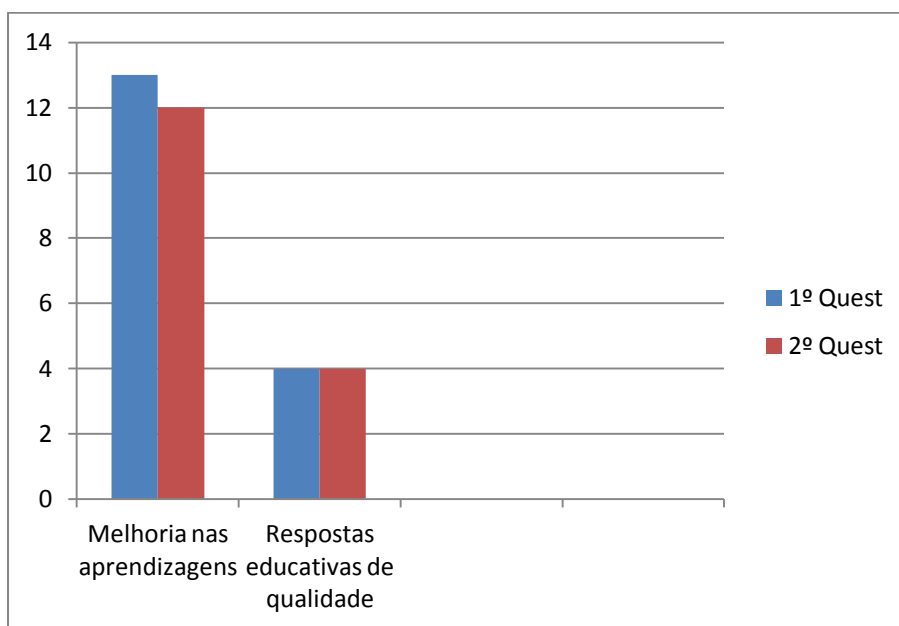


Gráfico 5: Consequências do trabalho colaborativo para os alunos

Na realidade a perspetiva apresentada pelos formandos parece evidenciar que estarão conscientes de que as chamadas práticas escolares tradicionais, em que o aluno recebe passivamente os conteúdos transmitidos, não facilitarão a sua aprendizagem. Desta forma, valorizaram o contributo do trabalho colaborativo, parecendo perspetivá-lo como um processo dinâmico de natureza eminentemente social que conduz os alunos a uma aprendizagem eficaz, fruto de boas práticas.

Relativamente ao contributo do trabalho colaborativo para os professores (Gráfico 6), os formandos consideraram, em ambos os momentos, que ele contribui para o seu “enriquecimento pessoal e profissional”:

Melhoria nas capacidades pedagógicas e na resposta às necessidades dos alunos. [Q/A11]

“Contacto com outras experiências e outros contextos de aprendizagem, enriquecendo os seus conhecimentos profissionais” [Q/B13]

“Os professores desenvolvem um trabalho mais consciente e assente na partilha dos saberes e, neste sentido, mais fundamentado” [Q/B7]

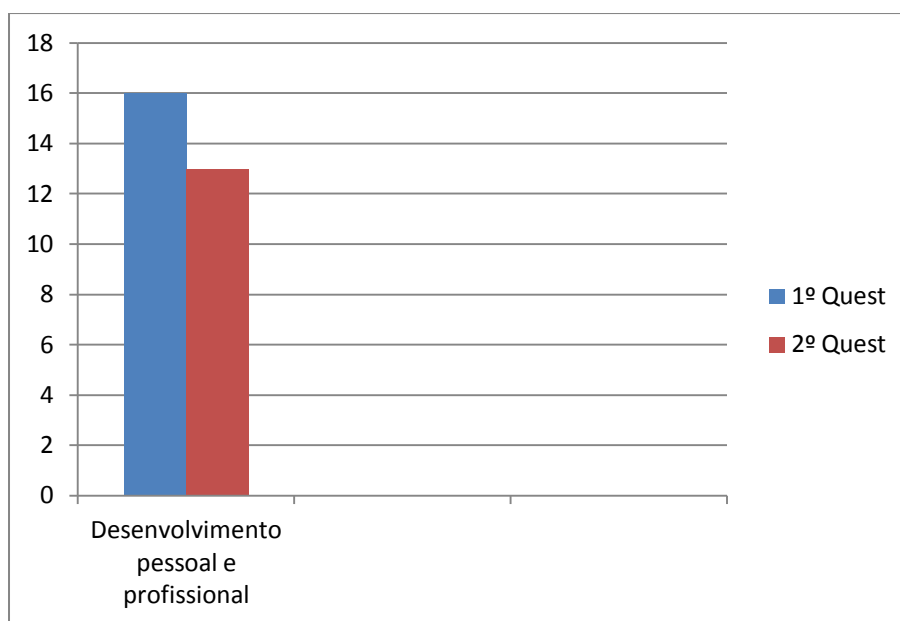


Gráfico 6: Consequências do trabalho colaborativo para os professores

A análise dos dados permite inferir que os formandos consideraram que os professores que têm oportunidades de trabalhar colaborativamente têm possibilidade de aprender uns com os outros e de melhorarem as suas competências. Assim, atribuíram um lugar de destaque à colaboração, considerando-a fundamental para o desenvolvimento e realização profissional dos professores que se traduz na eficácia do trabalho a realizar.

Relativamente ao contributo do trabalho colaborativo para a escola (Gráfico 7), as respostas dos formandos, no início da formação, centraram-se com maior destaque no “sucesso educativo dos alunos” e de forma menos significativa na “melhoria na qualidade do corpo docente” e no “melhor ambiente de trabalho”:

“Formar alunos mais participativos e interativos na sociedade” [Q/A8]

“Corpo docente mais preparado, alunos com melhores resultados e consequente bem-estar nos agentes educativos” [Q/B1]

“Boa relação entre todos os professores, pais e restante comunidade educativa” [Q/A6]

Contudo, no final da formação, embora os dados revelem que alguns formandos continuaram a referir o “sucesso educativo dos alunos”, como consequência do trabalho colaborativo para a escola, as respostas dos formandos centraram-se numa “escola de qualidade”:

“Contribui para a definição de uma identidade própria para a instituição e fortalece a qualidade de ensino” [Q/B4]

“A escola beneficia com os resultados do trabalho dos alunos e professores” [Q/B3]

“Consolidação de um projeto educativo diferente e original” [Q/B13]

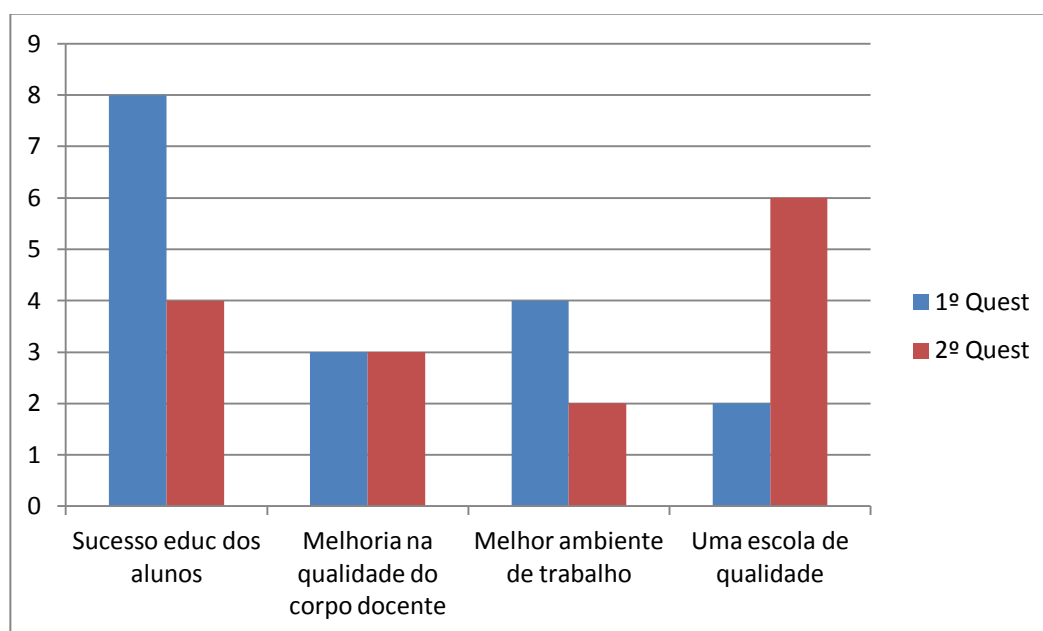


Gráfico 7: Consequências do trabalho colaborativo para a escola

Podemos concluir que em ambos os momentos, no início e no fim da formação, apesar de os formandos apresentarem um leque variado de respostas, centraram-se no atributo “qualidade”. Por outro lado, parece existir coerência nas representações dos formandos sobre as consequências do trabalho colaborativo, para os alunos, para os professores e, consequentemente, para a escola, uma vez que perante o aperfeiçoamento dos professores e a eficácia do seu trabalho,

resultam ganhos para o sucesso nas aprendizagens dos alunos, existindo benefícios para a própria escola.

1.3 Representações sobre supervisão

- **O que os formandos entendem por supervisão**

Quando questionados sobre o que entendem sobre supervisão (Gráfico 8), alguns formandos, particularmente no início da formação, centraram as suas respostas na “observação da prática pedagógica” tendo em vista a sua melhoria:

“O facto do nosso trabalho ser observado por alguém exterior ao mesmo que, em seguida, poderá colaborar na melhoria das práticas pedagógicas” [Q/A11]

“Supervisão é o auxílio de quem tem como função observar, para nos ajudar a melhorar a nossa postura, o nosso desempenho, em benefício dos nossos alunos” [Q/B12]

A análise dos dados permite-nos inferir que a perspetiva de alguns formandos sobre supervisão se centrou na observação do professor, mas não com o professor, nem deste a observar-se a si próprio ou aos alunos, parecendo que o objeto da supervisão será unicamente os seus comportamentos e as suas práticas.

Contudo, verifica-se também que, no início da formação, um número aproximado de formandos centrou as suas respostas na “orientação da prática pedagógica”, o mesmo se verificando no final da formação, embora de forma mais significativa nesse momento e olhando a supervisão numa dimensão formativa e reguladora das práticas:

“Ajuda que podemos receber de alguém que está presente para nos ajudar a ultrapassar as dificuldades e simultaneamente para valorizar e realçar a importância do nosso trabalho”[Q/ A12]

“Trabalho de formação e de orientação da prática dos docentes” [Q/B13]

“Considero que supervisão se entende como monitorizar e acompanhar aquilo que se faz nas escolas, a nível pedagógico e burocrático” [Q/B5]

Podemos inferir que, ao longo da formação, os formandos construíram uma ideia sobre supervisão relacionada com a orientação e regulação da prática, incluindo ações de monitorização e possuindo uma carácter formativo. Embora o processo de monitorização se baseie na observação, a qual surge associada no início da formação ao conceito de supervisão, como foi referido, no final da formação os formandos parecem ir mais longe apresentando a ideia de supervisão como processo de acompanhamento de uma atividade, através de processos de regulação. A dimensão formativa, também presente nas representações dos formandos, parece estar relacionada com a reconstrução dos saberes e de competências, influência da atividade supervisiva numa perspetiva transformadora dos atores.

Surgiram ainda respostas que associavam a supervisão à “avaliação das práticas”, particularmente no início da formação:

“A supervisão está intimamente ligada com o conceito de avaliação das práticas” [Q/A9]

A supervisão é uma ação contínua no processo pedagógico que é benéfica para a avaliação do mesmo” [Q/ B2]

Verifica-se assim que a supervisão surgiu associada à avaliação, contudo, por vezes, com indicadores que apontam para uma vertente de carácter fiscalizador, enquanto noutras, particularmente no final da formação, surge com um carácter formativo de orientação e prevenção, como ilustra o excerto:

“O verdadeiro conceito de supervisão em contexto escolar terá de ser entendido como um processo de melhoramento de práticas e não como pura avaliação das mesmas” [Q/B9]

A supervisão surgiu ainda associada à “cooperação e colaboração”, embora de forma pouco significativa em ambos os momentos, onde os formandos parecem fazê-lo numa perspetiva de supervisão colaborativa entre pares, menos hierarquizada e mais horizontal:

“A supervisão implica várias vertentes e dinâmicas utilizadas no trabalho docente, sempre visando a cooperação e a colaboração” [Q/B10]

A dimensão colaborativa da supervisão parece, assim, ser entendida como uma prática de regulação que incide sobre o processo de ensino e aprendizagem, a qual é exercida através do desenvolvimento de experiências colaborativas, situação vivenciada pelos formandos, em contexto pedagógico, ao longo da formação.

Um dos formandos, no final da formação, considerou ainda a “ajuda de uma pessoa mais experiente”:

“O docente tem a seu lado uma pessoa com uma maior experiência que o ajuda a ultrapassar as suas dificuldades” [Q/B8]

Este entendimento sobre supervisão parece reconhecer o ato supervisivo como uma atividade de acompanhamento e monitorização, tendo em vista a qualidade, o desenvolvimento e a transformação que envolve o supervisor e o supervisionado. O formando parece consciente da importância do papel do supervisor, considerando, por isso, que deve ser uma pessoa mais experiente e informada. Desta forma, parece olhar o processo de concretização da supervisão numa perspetiva formativa, cabendo ao supervisor orientar outro professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

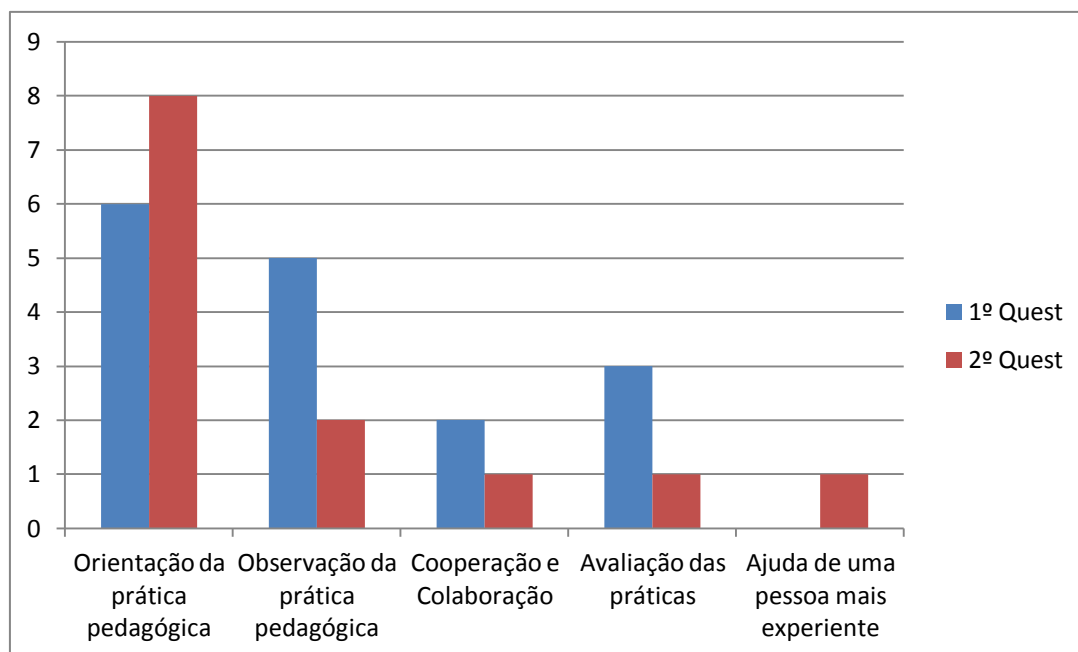


Gráfico 8: Representações sobre supervisão

De acordo com a análise dos dados do primeiro e do segundo questionário, podemos concluir que as representações dos formandos revelaram uma evolução em termos conceituais, uma vez que no início da formação, embora existisse um enfoque na orientação da prática pedagógica, verificou-se também um enfoque particular na observação da prática, a qual no segundo momento passou a ser indicada por um número reduzido de formandos. Conclui-se assim que, no final da formação, a maioria dos formandos centrou as suas respostas na orientação da prática pedagógica.

Verifica-se ainda que, apenas no início da formação, a supervisão foi associada à avaliação das práticas de forma expressiva.

- **O que os formandos consideram sobre os contributos para melhorar o processo supervisão**

Quando questionados sobre os contributos para melhorar o processo supervisão (Gráfico 9), os formandos centraram as suas respostas no “trabalho colaborativo” e no diálogo entre os intervenientes, particularmente no fim da formação, numa perspetiva de supervisão colaborativa:

“O processo supervisão em contexto escolar pode melhorar-se através do diálogo entre os intervenientes” [Q/A4]

“O trabalho supervisão pode melhorar com trabalho colaborativo” [Q/B10]

“Para melhorar o processo supervisão, talvez a melhor estratégia seja experienciar a situação de supervisão entre professores” [Q/B1]

A perspetiva apresentada pelos formandos parece estabelecer uma articulação entre supervisão e colaboração, identificando uma dimensão interativa, dialógica e interpessoal em todo o processo. A ideia de supervisão parece, assim, surgir no sentido de uma supervisão mais colaborativa que privilegia a interação consigo e com os outros, sendo concretizada em dinâmicas de realização e sustentada por atitudes de abertura e de responsabilização. Os formandos parecem, assim, conscientes das potencialidades das práticas de cariz colaborativo as quais, ao promoverem a partilha de conhecimento e de saberes e a equidade na divisão de

responsabilidades ao longo do processo, proporcionam a reconstrução do conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento dos participantes e a mudança das práticas.

No início e no fim da formação, os participantes consideraram também a “reflexão sobre a prática” como um contributo para melhorar o processo supervisoivo:

“Uma dinâmica de trabalho entre os professores que promova trocas de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica” [Q/A6]

“O processo supervisoivo pode melhorar se o supervisor com os seus conhecimentos, e numa atitude de ajuda, permite que o docente reflita de modo a melhorar a sua resposta” [Q/B12]

Os formandos, ao mencionarem a reflexão como contributo para melhorar o processo supervisoivo, parecem referir-se a ela como estratégia tendo em vista a mudança e melhoria das práticas. Podemos inferir que parecem reconhecer a natureza reflexiva da supervisão assente em interações, com uma intencionalidade orientadora e formativa. Parecem, assim, conscientes da importância da reflexividade face ao seu poder transformador, particularmente se a reflexão de cada um for confrontada com outros contextos de conhecimento.

Os formandos consideraram ainda em ambos os momentos, o “conhecimento do contexto” e as “condições de tempo e espaço” como contributos para melhorar o processo supervisoivo:

“O processo supervisoivo poderá melhorar se o supervisor estiver inserido no contexto da escola de forma continuada” [Q/A2]

“O facto do supervisor estar por dentro do contexto que supervisiona ajuda a melhorar a sua função” [Q/B11]

“Aumentando as condições de tempo e espaço para que o intercâmbio de experiências se faça entre o supervisor e o supervisando” [Q/B13]

A opinião dos formandos parece enquadrar-se na atenção particular que é exigida, tendo em vista o conhecimento e a compreensão da dimensão

situacional em que ocorre o ato supervisoivo. Esta perspetiva, identificada com uma visão ecológica da supervisão, parece considerar fundamental o conhecimento dos contextos em que a ação supervisiva se desenvolve, por parte do supervisor, reconhecendo a natureza complexa das situações face à interinfluência dos mesmos. No mesmo âmbito, parecem enquadrar-se as representações dos formandos ao referirem as condições de espaço e tempo como contributos para melhorar o processo supervisoivo, considerando a atividade supervisiva como processo colaborativo que se caracteriza por uma atividade de acompanhamento e monitorização, que envolve pessoas inseridas em contextos próprios e que exige tempo.

No início e no fim da formação os formandos consideraram ainda a “clarificação dos objetivos da supervisão” como contributo para melhorar o processo supervisoivo:

“Pode-se melhorar o processo supervisoivo se o professor e o supervisor conversarem sobre os objetivos dessa mesma supervisão” [Q/A1]

“Promovendo o conhecimento mútuo, a clarificação de objetivos da supervisão e as metas a atingir. Deve ser vista de uma forma mais positiva e não apenas como controlo” [B13]

De acordo com a análise dos dados, os formandos consideraram necessário clarificar os objetivos da supervisão, tendo em vista a melhoria do processo supervisoivo. Podemos inferir que ao mencionarem este aspecto, poderão estar conscientes, por um lado da indefinição conceptual que possa ainda existir sobre supervisão, por outro das mudanças nas próprias conceções que influenciam a forma como é concebida e praticada.

Relevante parece ser o facto de, no final da formação, um formando ter referido os “sistemas de avaliação da qualidade” como contributo para melhorar o processo supervisoivo:

“O processo supervisoivo pode melhorar através da implementação de sistemas de avaliação da qualidade do ensino”[Q/B5]

Da análise dos dados podemos inferir que estará subjacente a ideia de uma intervenção na melhoria dos processos, tendo em vista a obtenção da melhoria dos resultados. Esta ideia parece distanciar-se de uma perspetiva de supervisão centrada na realização de tarefas específicas pelo professor, prevendo certos desempenhos e comportamentos para uma dada tarefa. Parece, assim, existir uma representação sobre supervisão que centra os seus objetivos no desenvolvimento de competências do grupo, de forma que consigam construir soluções criativas para os problemas que surjam na prática.

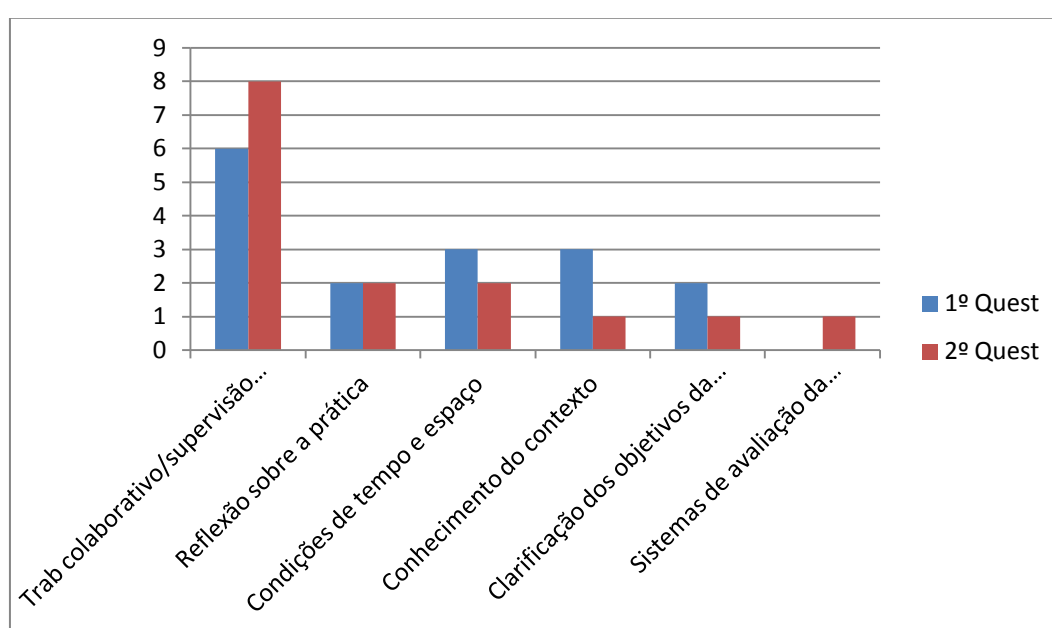


Gráfico 9: Contributos para melhorar o processo supervensivo

Comparando os dados obtidos em ambos os momentos, podemos concluir que, no que diz respeito às representações dos formandos sobre contributos para melhorar o processo supervensivo, não existem diferenças significativas entre as respostas obtidas no início e no fim da formação, contudo é oportuno referir uma maior incidência de respostas no trabalho colaborativo, no final da mesma. Este facto poderá dever-se a um maior reconhecimento da importância de colaborar com os outros, considerando o contributo dos seus saberes e experiências, bem como a partilha de conhecimentos e práticas.

De referir igualmente que os sistemas de avaliação da qualidade são mencionados apenas no final da formação.

- **O que os formandos consideram sobre o contributo da supervisão para a prática dos professores**

Quando questionados sobre o contributo da supervisão para a prática dos professores (Gráfico 10), os formandos, no início e no fim da formação, centraram as suas respostas na “melhoria das práticas”:

O processo supervisivo ajuda a melhorar a prática pedagógica, pelo facto dos dois, professor e supervisor, poderem debater as lacunas ou erros, podendo assim colmatá-los [Q/A11]

“O processo supervisivo pode melhorar a prática pedagógica na medida em que é fundamental termos total noção do trabalho que estamos a desenvolver, sendo útil a opinião de um colega-professor/supervisor, o qual sendo neutro vai conseguir avaliar se estamos no melhor caminho” [Q/B1]

“O processo supervisivo é de uma grande importância para o trabalho do professor porque ajuda na organização e na implementação de novas estratégias em benefício do trabalho desenvolvido” [Q/B2]

A análise dos dados evidencia que a maioria dos formandos em ambos os momentos, no início e no fim da formação, consideraram que a supervisão contribui para a melhoria das práticas o que parece ir ao encontro do que caracteriza a própria ação supervisiva. Neste âmbito parecem olhar a supervisão como uma atividade de acompanhamento que visa a qualidade e a transformação.

Os formandos consideraram ainda em ambos os momentos, contudo com uma maior incidência no final da formação, o “desenvolvimento de competências” como contributo da supervisão para a prática dos professores:

“Ajuda os professores a desenvolver competências e dota-os de uma bagagem profissional mais rica” [Q/A9]

“Contribui para desenvolver competências e aumenta as ferramentas do professor de forma a este melhorar a sua performance”[Q/B8]

A análise dos dados permite-nos inferir que os formandos ao mencionarem o desenvolvimento de competências nos professores, como contributo da supervisão, consideraram que esta contribui para o seu desenvolvimento profissional, parecendo estar subjacente o reconhecimento sobre a sua ação formativa e transformadora.

Os formandos consideraram ainda, em ambos os momentos, a “reflexão sobre as práticas” como contributo da supervisão para a prática dos professores:

“Quem está de fora vê a situação de outra maneira e ajuda-nos a ultrapassar as dificuldades e a reflectir sobre a nossa ação” [Q/A12]

“Há situações rotineiras de que, com frequência o professor não se consegue aperceber. Um olhar de fora alerta-nos e ajuda-nos a refletir sobre os nossos erros” [Q/B3]

A análise dos dados permite-nos concluir que os formandos consideram ainda que a supervisão contribui para a reflexão sobre as práticas. Podemos inferir que parecem conscientes que a supervisão recorre a vários processos, onde se inclui a reflexão. Neste âmbito reforçaram a importância da reflexão sobre as práticas com vista à sua melhoria e transformação.

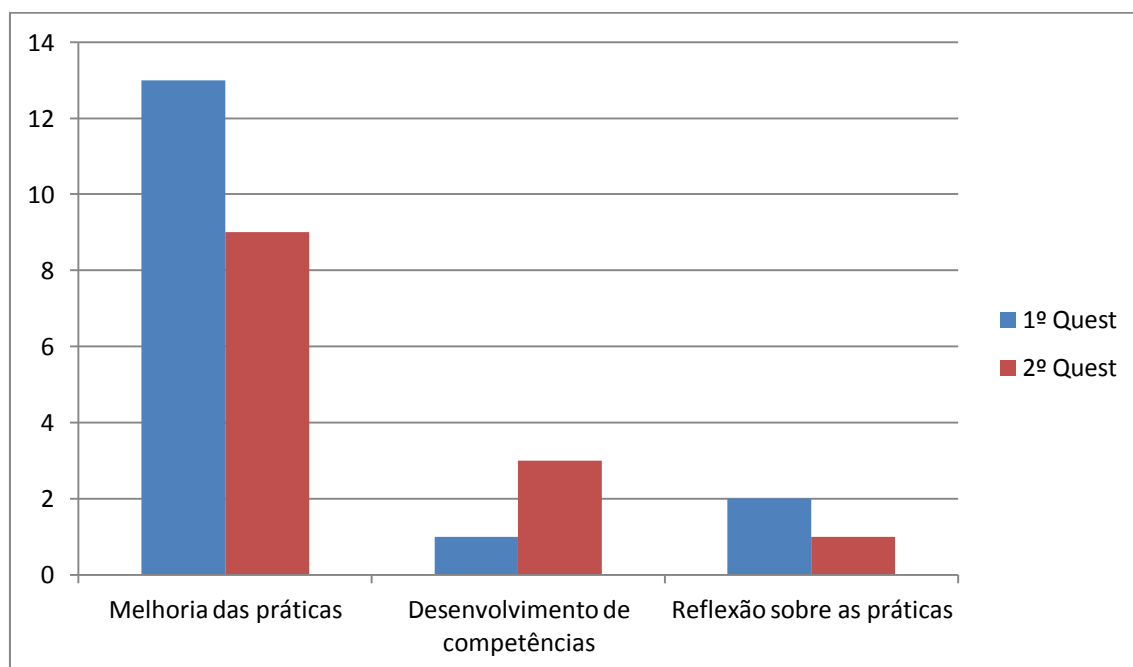


Gráfico 10: Contributo da supervisão para a prática dos professores

Podemos concluir que não existem diferenças significativas entre as respostas obtidas nos dois momentos, relativamente às representações dos formandos sobre os contributos da supervisão para a prática pedagógica dos professores, uma vez que, em ambos, a maioria dos formandos considerou a melhoria das práticas. Contudo, regista-se uma exceção no desenvolvimento de competências onde se verifica uma maior incidência de respostas no final da formação.

- **O que os formandos consideram sobre o contributo da supervisão colaborativa para a promoção da educação inclusiva**

Quando questionados sobre o contributo da supervisão colaborativa para promoção da educação inclusiva (Gráfico 11), os formandos consideraram-na como “processo facilitador da inclusão”, com maior incidência no início da formação:

“A supervisão colaborativa contribui para uma educação inclusiva visto haver partilha de situações e discussão sobre possíveis formas de resolução das mesmas” [Q/A9]

“Considero que a supervisão colaborativa contribui sem dúvida para a promoção de uma educação inclusiva com a ajuda da observação, avaliação e colaboração de todos os agentes envolvidos consegue-se fazer um trabalho coerente, responsável e direccionado para a realidade de cada turma ou grupo de trabalho” [Q/B2]

A análise dos dados permite-nos inferir que os formandos consideraram a supervisão colaborativa como um processo que envolve várias pessoas que contribuem para a resolução conjunta de problemas, promovendo a mudança das práticas e o seu desenvolvimento. Revelaram-se confiantes perante a eficácia das soluções encontradas, conseguindo uma melhor resposta para todos os alunos.

Na mesma linha de pensamento, a maioria dos formandos no final da formação, considerou a supervisão colaborativa como promotora de uma “educação de qualidade para todos”:

“Considero que a supervisão colaborativa contribui para a educação inclusiva mas também para a promoção de uma educação melhor, mais acessível e mais dinâmica para todos” [Q/A13]

“A supervisão promove um ensino de qualidade para todos. A partilha de práticas, experiências, reflexões, favorece o trabalho dos professores e enriquece-os a nível pessoal e profissional” [Q/B4]

Podemos inferir que os formandos consideraram a supervisão colaborativa numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, apetrechando os professores com competências e capacidades, que lhes permitem enfrentar com sucesso as diferentes situações que surgem na sala de aula, conseguindo responder-lhes com sucesso. Desta forma, a supervisão colaborativa parece ser encarada como um instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento e transformação dos professores e do ensino, favorecendo a criação de um maior e mais diversificado número de respostas que irão ao encontro das necessidades de todos os alunos.

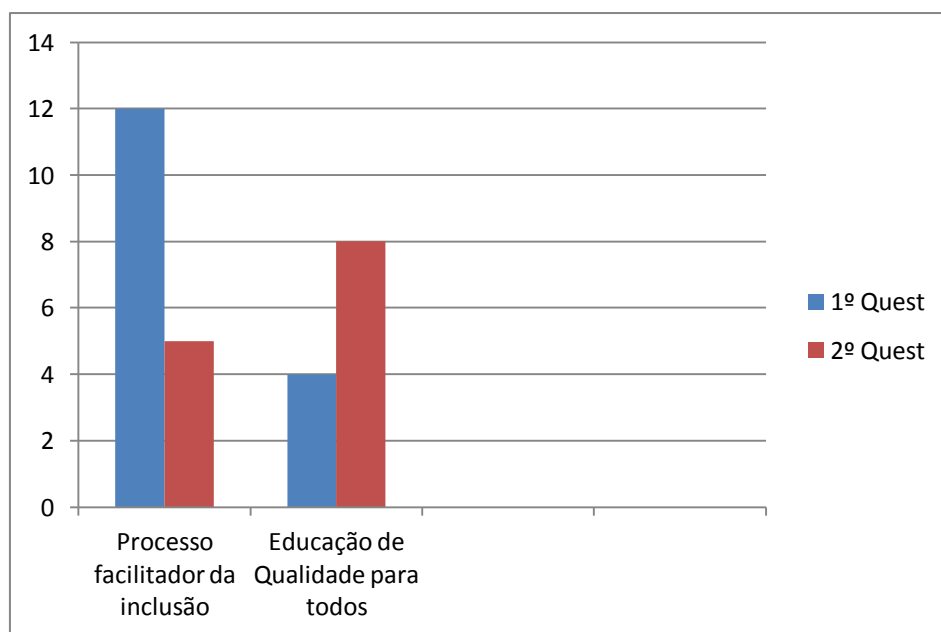


Gráfico 11: Contributos da supervisão colaborativa para a promoção de uma educação inclusiva

Podemos concluir que no início da formação a maioria dos formandos considerou a supervisão colaborativa como processo facilitador da inclusão,

enquanto no final da formação a maioria dos formandos a considerou como promotora de uma educação de qualidade para todos.

Concluímos que as representações sobre o contributo da supervisão colaborativa para a promoção de uma educação inclusiva são coerentes com as representações atrás apresentadas, relativamente aos contributos da supervisão para a prática pedagógica dos professores. Assim, dado que as opiniões se centraram na qualidade, no desenvolvimento e na transformação, resultando na melhoria da prática pedagógica, todos os alunos beneficiarão, conseguindo desta forma uma escola melhor para todos.

2. Apresentação e análise dos dados recolhidos através dos questionários de avaliação das sessões de formação

Tal como foi referido, foi solicitado aos formandos o preenchimento de um questionário no final de cada sessão presencial de formação, com vista à sua avaliação a nível organizacional e a nível de consecução dos objetivos.

Elegendo como eixo de análise a macro-categoria “Estratégias de formação e supervisão”, interessa-nos conhecer em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial promoveram dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores. Pretendemos saber também, de acordo com as representações dos formandos, em que medida essas estratégias contribuíram para a análise crítica e reflexiva das práticas, bem como para a resolução de problemas concretos, para a gestão flexível do currículo e para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Desta forma, apresentamos e analisamos os dados por sessão, por ordem cronológica, respeitando os itens definidos relativamente à organização dos conteúdos de cada sessão: adequação do tempo previsto, duração da sessão, adequação dos materiais e clima relacional.

São também considerados os dados relativos à consecução dos objetivos no que diz respeito à avaliação das atividades desenvolvidas relativamente ao nível

como potenciaram: a estimulação do desenvolvimento de uma cultura de colaboração, a análise crítica e reflexiva das práticas, a identificação e resolução de problemas concretos, o desenvolvimento de competências que permitissem gerir o currículo de forma flexível e o desenvolvimento profissional dos participantes.

São ainda apresentados e analisados os comentários dos formandos sobre os aspectos que mais ou menos terão gostado, bem como o que consideram ter aprendido em cada sessão.

Segue-se a apresentação e análise dos dados de sete sessões presenciais, uma vez que na oitava sessão foi realizado o preenchimento do segundo questionário sobre as representações, anteriormente referido, tendo-se acordado que não seria preenchido o questionário de avaliação da sessão.

2.1 Resultado do questionário realizado no final das sessões presenciais

A análise das respostas ao questionário de avaliação das sessões presenciais da oficina de formação (Anexo 5) revelou que, na categoria “organização”, foram atribuídos os níveis 4 (Bom) e 5 (Muito Bom) à maioria dos itens - “organização e conteúdos”, “adequação do tempo previsto para debate e apresentações”, “adequação do tempo previsto para trabalho de grupo”, “adequação de materiais e documentação utilizados”, “adequação do tempo previsto para a sessão” e “satisfação com o clima relacional”. Contudo, em algumas sessões verificou-se a atribuição do nível 3 (Suficiente), embora por um número pouco significativo de respondentes, aos itens relativos à adequação do tempo para debate e apresentações, bem como relativo à duração da sessão.

Numa análise global, verifica-se que os formandos parecem valorizar a satisfação e o clima relacional vivenciado nas sessões, dado que é o item que reúne a pontuação mais elevada. Pela pontuação atribuída aos outros itens, conclui-se que os formandos consideram, regra geral, as sessões bem organizadas.

Ainda no domínio da “organização”, nem sempre são feitas sugestões para as sessões seguintes, no entanto, quando surgem, relacionam-se com a melhor gestão do tempo, atividades práticas e dinâmicas, trabalho de grupo, debate de ideias e partilha de práticas bem sucedidas.

Os formandos parecem assim evidenciar uma preferência pelas sessões mais dinâmicas, centradas em casos práticos, que convidam ao debate e à partilha de todo o grupo.

No que diz respeito à “consecução dos objetivos”, questão que implicou a avaliação sobre a forma como a sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da oficina de formação, os formandos avaliaram a maioria das sessões nos níveis 4 (Suficiente), 5 (Bastante) e 6 (Totalmente), com uma predominância nos dois últimos.

Em síntese, regra geral os formandos consideraram que a maioria das sessões estimulou o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, tendo contribuído para a análise crítica e reflexiva das práticas, bem como para a identificação e resolução de problemas concretos. As respostas indicam ainda que as diferentes sessões contribuíram para o desenvolvimento de competências que permitem gerir o currículo de forma flexível, tendo contribuído também para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Relativamente às atividades que tenham potenciado a concretização dos objetivos da oficina de formação, normalmente as preferências dos formandos, nas diferentes sessões, recaíram sobre as dinâmicas que proporcionaram a reflexão em grupo e o debate de ideias, bem como a partilha de experiências e a troca de opiniões. De referir que, nas sessões da 2ª etapa da oficina, em que teve lugar o desenvolvimento dos projetos de investigação-ação em sala de aula, foi muito valorizada pelos formandos a apresentação dos casos práticos, bem como a reflexão que proporcionaram sobre os problemas identificados e ainda sobre as estratégias a implementar.

Perante a questão “Qual o aspecto que mais gostou na sessão”, embora as opiniões divergissem de sessão para sessão, os aspectos mais valorizados

relacionaram-se com o clima relacional e a motivação dos participantes, chegando a ser referido:

“a boa disposição dos participantes e a vontade de aprender e ter novas experiências”

“o bom ambiente, a simpatia da formadora e das consultoras científicas”

Outro aspecto muito valorizado foi o trabalho de grupo e a partilha de ideias e de experiências, como ilustram os excertos:

“O trabalho de grupo e o confronto de ideias”

“A partilha dos casos práticos apresentados pelas colegas e a reflexão e debate sobre as dificuldades enfrentadas”

“A partilha de situações problemáticas e discussão de possíveis estratégias”

Relativamente ao aspecto que menos terão gostado em cada sessão, parece relevante o facto de apenas nas duas primeiras sessões ter sido referido “o cansaço” e “a hora tardia da ação”, aspectos que só voltaram a ser referidos na 6ª sessão. Contudo, na 7ª sessão, é referida neste domínio a falta de tempo, para que a sessão pudesse ser prolongada, como ilustra o excerto:

“O facto de não termos tempo para mais”

Relevante parece ainda ser o facto de apenas na 2ª sessão ter sido mencionada por um formando a dificuldade de chegar a consenso no grupo, aspecto que não voltou a ser referido até ao final da oficina de formação.

“Dificuldade de chegar a consenso no grupo de trabalho (muitas ideias diferentes – cada cabeça, sua sentença)”

Sobre o que cada formando terá aprendido em cada sessão, as opiniões variaram de sessão para sessão, consoante os diferentes objetivos propostos para cada uma. Contudo, os aspectos que mereceram maior destaque foram aqueles relacionados com a finalidade e construção do *portfolio* reflexivo, o trabalho colaborativo, a organização e gestão da sala de aula tendo em vista a resposta à diversidade, bem como o conhecimento de diferentes estratégias

indo ao encontro das necessidades dos alunos. De referir ainda que, neste ponto, surgiram algumas respostas que consideramos significativas, tais como:

“aprendi a olhar para as necessidades educativas especiais de forma diferente”

“o trabalho em equipa fortifica o trabalho individual”

“Aprendi que vale a pena acreditar e que vale a pena lutar e que é possível alcançar resultados com muito esforço e dedicação “

“aprender que estamos sempre a aprender”.

Feito o balanço global sobre os dados gerados através do questionário de avaliação das sessões, podemos concluir que se revestiram de grande importância durante a realização da oficina de formação, uma vez que permitiram uma avaliação contínua de todo o processo. Estes dados, conjuntamente com os recolhidos nos registos das sessões em vídeo, como fonte de informação complementar, possibilitaram a reflexão e o reajustamento contínuo, dando à ação uma natureza cíclica e flexível, tendo em vista a sua melhoria.

3. Apresentação e análise dos dados das entrevistas realizadas aos formandos que constituem os subcasos

Pretendemos nesta parte do capítulo, de acordo com alguns dos objetivos que nortearam o processo investigativo, identificar e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua, bem como conhecer o impacto das mesmas na implementação de práticas curriculares inclusivas e no desenvolvimento profissional dos professores, através das representações dos quatro formandos que constituíram os subcasos.

A apresentação e análise dos resultados da entrevista encontra-se, assim, estruturada em quatro eixos temáticos: (i) as motivações que levaram os formandos a participarem na oficina de formação, (ii) as dinâmicas de trabalho

colaborativo desenvolvidas entre os formandos no seio da oficina, (iii) o impacto do trabalho colaborativo nas práticas dos formandos e no seu desenvolvimento profissional e, por fim, (iv) as dificuldades que, na perspetiva dos mesmos, condicionaram a implementação das dinâmicas de trabalho colaborativo.

Pretendemos desta forma focalizar a interação que se gerou ao longo das sessões de formação, bem como compreender o envolvimento interpessoal e relevância das situações relacionais, tendo em vista a resolução de problemas concretos.

- **Motivações dos formandos para a participação na oficina de formação**

No que se refere às motivações dos formandos para participarem na oficina de formação, da análise dos dados emergem algumas evidências que apontam para a existência de algumas expectativas prévias relativamente à possibilidade de partilha de experiências entre os participantes e de melhoria da prática, uma vez que se mostraram à partida confiantes de que iriam conseguir ajuda para resolverem os problemas que enfrentavam na sala de aula, conforme podemos constatar nos seguintes excertos:

“[...] foi mais para que...pudesse partilhar as experiências que eu tenho e pudesse ouvir também o que os outros professores tinham para me ensinar [Ent.Carolina]”.

“Em primeiro lugar o tema da formação era apelativo, era algo do meu interesse para a minha prática educativa e gostava de saber que tipo de estratégias [...] me poderiam ajudar para a minha prática docente [...] para mim era muito bom poder dotar-me dessas ferramentas para saber que tipo de estratégias e aplicá-las no contexto da minha sala.Tentar arranjar soluções para algumas situações” [Ent. Rui]”.

A análise dos resultados evidencia, assim, que os formandos se sentiam motivados, à partida, para participarem na oficina de formação, apontando a partilha de experiências e a melhoria das práticas como causa principal.

A análise do discurso dos entrevistados permite-nos inferir que as motivações para a participação na oficina de formação se prendiam com o desejo de conseguirem ajuda para superarem as dificuldades que enfrentavam em contexto de sala de aula. Esperavam melhorar as suas práticas através da colaboração com os pares e da partilha de experiências. Parece-nos existir assim, alguma vontade por parte destes formandos em passarem de uma cultura profissional de cariz mais individualista e isolada, vivida dentro das quatro paredes da sala de aula, para uma cultura profissional mais colaborativa, em que existe uma responsabilidade partilhada no que se refere à função de ensinar.

- **Dinâmicas de trabalho colaborativo entre os formandos**

Os formandos entrevistados identificaram dinâmicas de trabalho colaborativo na oficina de formação, apontando neste contexto a partilha de problemas emergentes da prática e a entreaajuda na procura de soluções para os mesmos, como ilustram os excertos:

“Eu acho que foi [...] um trabalho colaborativo, que assentou numa base de partilha. Nós sentámos, convivemos, partilhámos o que trazíamos das nossas salas, discutimos porque se faz assim ou de outra maneira. [Ent. Carolina].

“Nós vemos que na realidade estamos a trabalhar todos para o mesmo e que podemos mais do que nunca ajudar-nos e apoiar-nos para haver o verdadeiro trabalho colaborativo [...] houve partilha e respeito pelo outro e ajuda sem nos sentirmos inferiorizados por não conseguirmos mas sim sentirmos abertos a aprender. [Ent. Joana].

Todos os entrevistados identificaram de igual forma a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo ao longo da oficina de formação, parecendo existir uma convergência de opiniões neste ponto.

Parece-nos, assim, que os formandos identificaram a existência de um processo dinâmico e motivador que reuniu os vários intervenientes em torno de preocupações comuns. Do discurso dos mesmos emergem algumas evidências

reveladoras de uma relação de reciprocidade, respeito e confiança, que lhes permitiu apresentarem sem receio as suas dificuldades, bem como envolverem-se na prática dos colegas, com o desejo de ajudarem, sem que tal fosse visto como uma intromissão, evitando-se atitudes defensivas.

Os formandos sublinharam também a oportunidade criada pela partilha de experiências, reconhecendo a oficina como um lugar privilegiado onde foi possível expor dúvidas, interrogações e problemas e, ainda, conhecer as práticas dos colegas, bem como as dificuldades por eles enfrentadas, podendo ajudá-los e simultaneamente serem ajudados.

- **Impacto do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da oficina de formação**

Relativamente ao impacto do trabalho colaborativo nas práticas dos formandos, a partir da análise dos dados, foi-nos possível encontrar alguns indicadores que apontam a resolução de problemas emergentes da prática como um dos contributos emergentes do seio da oficina de formação, como ilustram os excertos que seleccionámos do discurso dos entrevistados:

“[...] esta partilha de experiências elucida-nos e ajuda-nos a enfrentar os problemas do dia a dia e o que pode aparecer na sala de aula, acho que nos tornamos mais ...aptos para lidar com todo o tipo de situações[...]” [Ent. Rui].

“Ajudaram a encontrar soluções, no entanto também me ajudaram a compreender que há problemas que não se vão resolver a curto prazo [...]” [Ent. Joana].

A análise do discurso dos entrevistados revelou também que o trabalho colaborativo desenvolvido na oficina de formação terá tido impacto na implementação de práticas curriculares inclusivas, tendo em vista a inclusão de todos os alunos. Neste contexto, os entrevistados falam sobre a experiência desenvolvida em sala de aula e dos resultados alcançados, face à implementação de novas estratégias tendo em vista a resolução de problemas identificados. Neste âmbito escolhemos alguns excertos ilustrativos:

“[...] os alunos começaram a trabalhar mais em grupo, a colaborarem mais uns com os outros de forma a pensarem na turma como um todo [...]” [Ent. Rui].

“[...] já começam a perceber como podem fazer para ajudar os colegas com mais dificuldades... também se estabeleceu entre eles uma relação diferente [...]” [Ent. Carolina].

As dinâmicas de trabalho colaborativo promovidas na oficina de formação terão tido impacto também na reflexão contextualizada sobre a prática, segundo a opinião dos entrevistados, uma vez que o recurso à investigação-ação parece ter dado lugar a um questionamento auto-reflexivo, colaborativo e sistemático, tendo em vista a identificação e resolução de problemas e, por conseguinte, a melhoria das práticas.

Seguem-se alguns excertos de algumas respostas que ilustram, neste contexto, a opinião dos entrevistados:

“A reflexão que se gerou dentro e fora da oficina foi importante para resolver as situações e preparar-nos para outras que podem vir a correr menos bem.” [Ent. Rui]

“[...] comecei a refletir e depois percebi que tinha que fazer alguma coisa...portanto percebi que as minhas práticas não estavam a produzir o que eu esperava.” [Ent. Carolina]

A análise dos dados evidencia ainda que as dinâmicas geradas na oficina de formação terão sido promotoras de atividades inter-relacionais com vista à resolução de problemas emergentes da prática, tendo por base um projeto comum *“a melhoria das práticas”*. Assim, impôs-se um acompanhamento sistemático e regulação da ação educativa que responsabilizou cada participante no seu papel, enquanto professor e também enquanto *“amigo crítico”*. Assim, os entrevistados, ao referirem-se à experiência desenvolvida, sublinharam os momentos de interação entre os participantes, entre eles e a ação, onde destacaram as estratégias de ajuda, orientação e monitorização perante as quais todos se sentiram responsabilizados com vista à auto e heteroregulação das práticas.

Neste contexto, seleccionámos alguns excertos da opinião expressa pelos formandos entrevistados:

“[...] conseguimos estar todos focados naquele problema e tentar ajudar a pessoa que estava de facto a apresentá-lo [...] [Ent. Carolina].

“Acabou por ser mesmo um trabalho muito... muito colaborativo [...] contribuiu para que o processo se fosse desenvolvendo, não nos deixávamos desmotivar... íamos delimitando, íamos trabalhando e avaliando... e isso acabou por ser uma vantagem muito grande.” [Ent. Joana].

Os formandos entrevistados parecem olhar o trabalho desenvolvido na formação como um processo sustentado, assumido e partilhado por todos, em que cada um deu o seu contributo, resultando daí o desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante.

Dado que se entende que o desenvolvimento profissional assenta num processo sistemático de aprendizagem e de reconstrução do conhecimento, infere-se a partir das palavras dos entrevistados que a oficina de formação terá surgido como um espaço privilegiado que o proporcionou.

“acho que aprendi a estar mais relaxada...eu preciso saber de facto o que vou fazer com os meninos...mas, não tem que ser aquilo que está estipulado... àquela hora, daquela maneira e acho que isso também passou para os alunos[...] houve coisas que eu achei que tinha que melhorar não interessa só o que fazemos como professores...mas também como pessoa ou na nossa profissão o que fazemos bem ou mal. Também para mim enquanto pessoa havia coisas que eu percebi que tinha que melhorar”. [Ent. Carolina].

“[...] deixei de ser tão exigente e passei a ser mais realista... e a valorizar pequenas conquistas... passei a não achar que sou uma super-mulher, no sentido de conseguir tudo [...]. [Ent. Joana].

De referir ainda que foi sublinhada pelos formandos a necessidade de se passarem a preocupar com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que até aqui as suas preocupações se centravam essencialmente nos resultados obtidos pelos alunos, como ilustra o excerto que a seguir se apresenta:

“[...] Nós estamos sempre muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa... precisamos de não estar tão preocupados

com o produto mas sim com o processo...nós não olhamos muito para o processo” . [Ent. Carolina].

Uma análise mais fina dos dados permite inferir que a valorização das dinâmicas colaborativas ao nível da resolução de problemas se relaciona, particularmente, com as dificuldades sentidas pelos formandos em planificar para grupos heterogéneos, tendo em vista a individualidade de cada aluno. Consideraram que, com a colaboração de todos, foi possível encontrar soluções através da implementação de práticas curriculares e pedagógicas diferenciadas, visando o acesso de todos os alunos ao currículo comum, bem como a sua inclusão na sala de aula. Constatamos, igualmente, pelas opiniões expressas que os próprios alunos destes professores/formandos, parecem ter descoberto novas formas de se poderem ajudar mutuamente, a partir das mudanças que foram sendo implementadas em sala de aula.

No entanto, os participantes admitiram que nem todos os problemas foram solucionados, mostrando-se conscientes de que os resultados não são imediatos. De referir que sublinharam igualmente a importância da reflexão que se gerou, a qual parece ter contribuído não só para ajudar a encontrar melhores soluções, como também para ajudar a desenvolver nos participantes uma maior segurança, permitindo-lhes enfrentar de outra forma novas situações. A valorização da reflexão sobre a prática, realizada particularmente no âmbito dos subprojetos de investigação-ação desenvolvidos por cada um dos professores/formandos, que constituíram os subcasos, parece estar relacionada com o facto da mesma ter contribuído para unir os vários intervenientes à volta de objetivos comuns.

Numa análise transversal, a reflexão recai sobre as necessidades de todos os alunos, sendo igualmente reconhecido e valorizado o reforço da parceria entre os professores/formandos e a professora de educação especial, que passou a ser envolvida nas diferentes situações de trabalho que se relacionam com qualquer um dos alunos da escola.

De referir ainda que no âmbito dos contributos recebidos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, com repercussões nas atitudes, nas representações, nos saberes e na ação, foram também reconhecidas as suas atuais preocupações com o processo de ensino-aprendizagem, enquanto anteriormente se centravam essencialmente nos resultados obtidos pelos alunos.

- **Dificuldades na concretização do trabalho colaborativo**

Apesar de existirem evidências que apontam para a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo no espaço da oficina de formação e para o seu impacto nas práticas dos professores, os formandos não deixaram de sublinhar a existência de constrangimentos relativamente à concretização do trabalho colaborativo, quer durante a oficina de formação, quer relativamente à sua continuidade na escola. Neste âmbito referiram a extensão dos programas, bem como a dificuldade em disponibilizar tempo que permita a concretização do trabalho colaborativo, tal como ilustram os excertos:

“Eu penso que a principal dificuldade nesse tipo de trabalho é o programa do 1º ciclo tão extenso e aprofundado que não nos permite trabalhar de forma tão colaborativa. No dia-a-dia nós partilhamos ideias... mas a falta de tempo não nos permite trabalhar em colaboração como é pretendido.”. [Ent. Rui].

“precisamos de ter momentos para nos juntarmos...porque temos falta de tempo, mas o tempo também se cria... mas com as demasiadas atividades que temos...vai influenciar as nossas práticas...porque não temos aquele tempo...para podermos partilhar, conversar... e... andamos ...todos a correr”. [Ent. Mariana].

Foram ainda apresentadas dificuldades relacionadas com a logística e organização, das quais consideraram dependente a criação de dinâmicas e de espaços de tempo comum que possibilitem o encontro e o trabalho conjunto dos professores, como se infere das palavras de alguns entrevistados:

“Depende da logística e da organização... se criássemos um espaço comum em que estávamos todos para o mesmo e conseguirmos estar juntos de facto...e nem sempre é fácil.” [Ent. Rui].

Os formandos apontaram alguns problemas decorrentes das exigências dos extensos programas do 1º CEB, bem como o excesso de atividades e a consequente falta de tempo que condicionam, na sua opinião, as práticas de trabalho em equipa. Sublinharam neste âmbito a necessidade de criação de espaços de trabalho conjunto que garantam a continuidade das dinâmicas de trabalho colaborativo, que consideraram dependentes de factores de natureza organizacional e contextual. Concluiu-se, neste contexto, existir um consenso nas opiniões dos formandos relativamente à falta de tempo e à extensão dos programas.

A análise das entrevistas aos formandos revela, assim, que a falta de tempo foi considerada por todos como um dos principais obstáculos à concretização do trabalho colaborativo. Neste âmbito, remeteram as razões para as inúmeras atividades que é necessário desenvolver na escola, bem como para a falta de momentos de trabalho conjunto, que consideraram dependentes de factores de natureza organizacional e contextual, os quais constituem obstáculos às oportunidades de estabelecimento de relações de colaboração. Não obstante, consideraram que também depende deles a criação de condições que assegurem a continuidade dessas dinâmicas. Neste âmbito sublinharam a necessidade de se mobilizarem nesse sentido, empenhando-se no trabalho com os colegas e contribuindo para a sensibilização da direção no sentido de desenvolverem um profissionalismo interativo, com vista à consolidação da melhoria das práticas.

CAPÍTULO QUATRO: DA FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

Depois da análise dos dados recolhidos no âmbito do estudo, vamos centrar-nos, neste capítulo, na perspetiva individual de cada um dos formandos que constituíram os subcasos, e que desenvolveram os projetos de investigação em sala de aula, dado que pretendemos compreender o percurso realizado por cada um, procurando conhecer o impacto nas suas práticas e no seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, através dos dados recolhidos nas entrevistas, bem como das reflexões individuais, procuraremos traçar o percurso de cada um dos quatro formandos ao longo da formação. Interessa-nos compreender as suas vivências pessoais no contexto das dinâmicas de trabalho colaborativo, desenvolvidas ao longo do programa de formação, e o impacto destas nas suas práticas, bem como do percurso de auto-questionamento e auto-reflexão que foram construindo. Procuramos, assim, compreender o impacto da formação contínua no pensamento e na prática de cada um dos quatro formandos e, também, tal como sugere Day (2001), de uma forma indireta, na qualidade das experiências vivenciadas pelos alunos na sala de aula. Estamos, neste contexto, a considerar a perspetiva de que a formação contínua pode estar vocacionada para as necessidades de desenvolvimento dos docentes, valorizando o professor enquanto pessoa.

Desta forma, enquanto até aqui, nos ocupámos dos formandos enquanto grupo, passaremos neste capítulo a dedicar a nossa atenção a cada um em particular. Assim, encontra-se estruturado por formando, ao qual atribuímos um nome fictício tal como já foi referido no capítulo 1 da parte II. Desta forma, inicialmente é apresentada uma síntese de cada reflexão escrita e, posteriormente, faz-se uma análise em que se procura atribuir o nível de reflexão, tendo por base o instrumento traduzido e adaptado de Ward e MacCotter (2004),

por Andrade (2010), a que atrás é feita referência. Desta forma, procuramos ir ao encontro do pressuposto de que o tipo de reflexão e a sua qualidade podem ser indicadores do desenvolvimento profissional dos formandos. De seguida, far-se-á a integração com os dados recolhidos na entrevista, procurando traçar todo o percurso realizado por cada um dos formandos ao longo da formação.

Pretendemos, no final deste capítulo, seguindo a ideia de Day (2001, p. 223), com base nas orientações de Joyce & Showers (1988), compreender o impacto da formação e das dinâmicas colaborativas, vivenciadas pelos quatro formandos:

- No seu *conhecimento ou consciencialização de teorias e práticas educacionais ou de conteúdos educacionais*;
- Nas *mudanças nas atitudes em relação a si próprio, em relação aos alunos e aos conteúdos académicos*;
- No seu *desenvolvimento*, no que diz respeito à sua *capacidade de conceber e fazer perguntas de vários níveis cognitivos ou capacidade de operacionalizar pequenos grupos de destrezas em situações específicas*;
- Na *transferência da formação*, através do *uso consistente e apropriado de novas destrezas e estratégias de ensino na sala de aula*.

1. Percurso Individual

1.1 Carolina

a) Refletindo sobre a experiência

A Carolina elaborou três reflexões escritas, uma no início da oficina de formação, outra no meio e a terceira na fase final, de acordo com o estabelecido.

Na primeira refletiu sobre o que espera receber na oficina de formação, depositando muitas expectativas particularmente ao nível da reflexão que terá lugar e que ajudará a perceber melhor a escola, o seu próprio trabalho e os conhecimentos que já possui, mostrando-se disponível para agir de forma criativa,

solidária e empreendedora. Terminou com a formulação de questões sobre o uso do *portfolio* reflexivo na sala de aula.

A formanda transmitiu a sua preocupação pela necessidade de reflexão sobre a escola, sobre o seu trabalho, sobre os alunos. Sublinhou a importância da reflexão para que seja possível inovar e transformar, contudo não mencionou ações concretas que o promovam, apenas esperava obter as respostas para os problemas que enfrentava. Assim, depositou nela grandes expectativas, esperando desenvolver capacidades, competências e atitudes que lhe permitissem actuar como uma professora interveniente, crítica, solidária e empreendedora.

Neste contexto, parece tratar-se de uma reflexão técnica, apesar de a formanda se mostrar receptiva à inovação e à mudança, colocando um grande enfoque na necessidade de refletir sobre a prática, ao reconhecer as vantagens que daí advêm. De referir que o seu questionamento se centrou em tarefas específicas quando se referiu ao uso do *portfolio* na sala de aula, parecendo esperar respostas para que conseguisse colocar em prática esta estratégia.

Na segunda reflexão, a Carolina sentiu necessidade de se suportar teoricamente, chegando a fazer citações. Contudo, mostrou que refletiu sobre a temática “trabalho colaborativo”, tendo consciência do seu contributo para os professores e para os alunos, olhando-o como estratégia para conseguir ultrapassar algumas dificuldades sentidas. Neste âmbito, questionou o seu trabalho e o que lhe está subjacente. Refletiu sobre a sua recente experiência, incentivada pela formação, e as transformações graduais que procurava implementar na dinâmica da sala de aula e o porquê das mesmas.

A formanda pareceu ultrapassar o nível de reflexão técnica, embora se centrasse numa estratégia específica, o trabalho colaborativo, para resolver as suas dificuldades. Contudo, o questionamento sobre o seu trabalho esteve presente e mostrou abertura para novas ideias e para a mudança. No entanto, não podemos afirmar que este questionamento faz parte de um processo constituído por ciclos de questões sobre o ensino e a aprendizagem. Podemos

inferir que a sua reflexão ultrapassou o nível de reflexão técnica, identificando-se com o nível de reflexão dialógica, embora não na sua plenitude.

Na terceira reflexão a formanda situou-se na realidade do contexto da sala de aula, mostrando conhecê-lo e compreendê-lo, descreveu-o e identificou o problema. Neste âmbito, formulou uma questão, tendo em vista a sua resolução. Ela própria formulou hipóteses de resolução e a reflexão permitiu-lhe concluir que era urgente a mudança de estratégias. Menciona o contributo que esperava dos colegas e considerou novas ideias e novas estratégias, partindo do questionamento. Ao contrário do que aconteceu nas reflexões anteriores, a Carolina, não necessitou de se suportar na opinião de autores. Soltou-se e escreveu sobre a sua sala de aula, os seus alunos, o seu trabalho, os seus problemas, levantou questões, tendo em vista a solução para a qual considerou a perspectiva dos colegas. Podemos inferir que a sua reflexão visou a mudança com a qual se sentia comprometida quando refere:

“Após um período de longa reflexão tomei consciência que as práticas teriam que tomar um rumo mais colaborativo [...] comecei a mudar algumas dinâmicas e preparo-me para mudar outras”.

Parece-nos que o nível de reflexão na sua fase inicial se identifica com a dialógica, particularmente pela situação concreta e levantamento de questões, no entanto, observa-se uma evolução no decorrer da mesma com cariz transformador, uma vez que expressou o seu desejo de transformação do contexto, formulou questões para que se operasse a mudança, tendo em consideração novas ideias e pressupostos.

Uma visão retrospectiva e global sobre as três reflexões da formanda permite-nos afirmar que parece existir uma evolução gradual na qualidade das mesmas, assumindo na última a sua responsabilidade como professora no processo de transformação do contexto, o que se identifica com o patamar mais elevado de reflexão.

b) Partilhando a experiência desenvolvida

Na entrevista a formanda revelou algumas expectativas iniciais face à formação, esperando ter oportunidade de partilhar experiências com os colegas e, particularmente, esperar pelo contributo deles, uma vez que reconhece que, no dia a dia, não existe essa oportunidade:

“[...] passamos tantas horas aqui dentro e não temos tempo para nos sentar...e para partilhar o que fazemos...saber o que se passa nas outras salas ...o que os outros professores fazem, como é que eles dinamizam as atividades.

[...] há dias sem nos cruzarmos uns com os outros... praticamente nem nos vemos nem nos falamos...sempre muito atarefados com os nosso afazeres e isso fica um bocadinho de lado. Em vez de estarmos a planificar em casa, preocupados, com aquela rigidez...se nos sentássemos para trabalhar em conjunto...ganharíamos muito mais.”

A Carolina reconheceu a dificuldade em os professores colaborarem, podendo ajudar-se mutuamente pelo que, quando iniciou a formação, trazia consigo muitas preocupações face à dimensão e características da turma que leciona - uma turma do 2º ano de escolaridade com 24 alunos, caracterizada de grande heterogeneidade e que integra algumas crianças com dificuldades específicas. Reconheceu as dificuldades enfrentadas e o desejo de conseguir ajuda para as ultrapassar:

“[...]a mim essencialmente preocupavam-me...as dificuldades que eu encontro na minha turma, portanto,... uma turma grande em que tenho algumas crianças com dificuldades que estão assinaladas [...] e que nem sempre consigo dar resposta a uns e a outros ao mesmo tempo, porque eles de facto têm ritmos de aprendizagem diferentes, precisam de... atividades e estratégias diferenciadas...e o comportamento da turma nem sempre ajuda..., conjugar isso tudo...depois cumprir o programa..., nem sempre é fácil!”

A formanda pareceu estar muito consciente das características e necessidades da turma e ainda da sua dificuldade em introduzir a dinâmica que a ajudaria a encontrar a resposta adequada para as necessidades de todos os alunos.

Simultaneamente, não escondeu a sua preocupação em conseguir cumprir o programa.

Relatou que a sua preocupação inicial era conseguir manter a turma a trabalhar, tendo necessidade, por isso, de ser mais diretiva. Perante esta realidade, considerava difícil de operacionalizar uma dinâmica de trabalho de grupo, pela dificuldade demonstrada pelos alunos na interação e pela sua própria dificuldade em organizar a turma:

“[...] uma turma grande...que em termos do comportamento... nem sempre é fácil de organizar...De facto...havia muitas aulas ...em que para os manter sossegados...a forma como eu trabalhava tinha mais a ver com isso, tinha que os manter calados e a trabalhar, e que eles fossem ouvindo...e de facto não fizessem muito burburinho... portanto, acabava por ser mais diretiva às vezes!...mas tinha que ser...eu tinha que estar de pé ali...se os colocasse em grupo eles não se conseguiam organizar até porque são uns alunos extremamente críticos uns com os outros...e alguns meninos não respeitavam a opinião dos colegas [...]”

A formanda admitiu que teve oportunidade de refletir sobre a situação que enfrentava com a ajuda da dinâmica que se criou na formação, tendo concluído que as práticas não estavam a produzir o efeito esperado e que algo teria que mudar. Sentiu necessidade de partilhar com o grupo as suas dificuldades, de forma a conseguir ultrapassá-las. Neste âmbito, reconheceu a importância da reflexão conjunta e da colaboração dos colegas, conseguindo introduzir gradualmente mudanças nas práticas. O seu testemunho evidenciou que “se aventurou” ao introduzir mudanças na dinâmica da sala de aula, sentindo-se gratificada pelos resultados já alcançados:

“[...] reparo que eles usam mais a partilha e já respeitam mais a opinião dos colegas...e não precisam que eu os coloque a trabalhar em grupo, ou seja,...já começam a perceber como o podem fazer para ajudar os colegas com mais dificuldades... também se estabeleceu entre eles uma relação diferente...acho que isso também é trabalho colaborativo... como é que nos podemos relacionar com os outros de maneira diferente e como os podemos ajudar...como lhe podemos chegar.”

Analisando o testemunho da Carolina podemos inferir que, de acordo com a cronologia, existiu um percurso desde a identificação do problema até à introdução de mudanças na dinâmica de sala de aula, que parecem ter

contribuído para a resolução gradual das dificuldades que sinalizou. Este facto parece ir ao encontro das suas expetativas e anseios. Contudo, parecem existir evidências que mostram alguma evolução nas suas preocupações, uma vez que chegou a referir anteriormente a sua apreensão sobre o cumprimento do programa, enquanto as mudanças introduzidas tiveram como principal objetivo a “*organização da sala de aula e a organização do processo de ensino-aprendizagem*”. Por outro lado, reconhece as mudanças que em si se operaram, enquanto pessoa e enquanto profissional:

“[...] Sou muito stressada, também me conhece...e acho que aprendi a estar mais relaxada...eu preciso saber de facto o que vou fazer com os meninos...mas, não tem que ser aquilo que está estipulado... àquela hora, daquela maneira e acho que isso também passou para os alunos. Acho que eles também ganharam...”

[...] houve coisas que eu achei que tinha que melhorar não interessa só o que fazemos como professores...mas também como pessoa na nossa profissão, o que fazemos bem ou mal. Também para mim enquanto pessoa havia coisas que eu percebi que tinha que melhorar.”

c) Reconstruindo o processo desenvolvido ao longo da formação

Através do cruzamento dos dados das reflexões e da entrevista realizada no final da formação, é possível traçar o percurso realizado pela formanda ao longo da formação. Assim, inicialmente, as suas preocupações centravam-se nas características particulares da turma e nos resultados obtidos, os quais ficavam aquém do esperado. Contudo, a sua participação na formação parece ter contribuído para a reflexão crítica sobre o seu trabalho, embora inicialmente não sejam indicadas ações concretas com vista à resolução do problema. Neste âmbito, a formanda, depositou expetativas na formação, esperando obter aí a ajuda que necessita, sem que formule o seu próprio juízo, escolhas ou decisões.

Posteriormente, a reflexão levou-a a questionar o seu trabalho e o próprio processo de ensino e aprendizagem naquele contexto específico, revelando compreensão do mesmo. Aqui, pareceu adotar diferentes pontos de vista e diferentes perspetivas, apontando soluções, como por exemplo, a opção pelo

trabalho colaborativo como uma das estratégias a implementar na sala de aula para ultrapassar as suas dificuldades.

Na fase que corresponde ao final da formação, quer na reflexão escrita, quer nos dados recolhidos na entrevista, parecem existir indicadores claros de mudança, os quais não implicam apenas a cognição, mas também a emoção, uma vez que a formanda parecia conhecer as próprias emoções, evidenciando um bom autoconhecimento. Este facto poderá também ter influenciado a sua reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, afetando positivamente a qualidade das experiências vividas por si na sala de aula, bem como dos próprios alunos.

O testemunho da formanda parece evidenciar o desenvolvimento de um estilo mais flexível do seu comportamento perante si própria, enquanto pessoa e enquanto profissional o que se terá traduzido nas mudanças significativas que deu a conhecer nela própria e no próprio contexto educativo. Parece igualmente existir um alargamento do saber profissional da docente quando evidenciou novas ideias e novos pressupostos, assumindo-se como responsável pelo processo de transformação, bem como mais consciente do seu papel em relação à escola.

O percurso realizado pela formanda parece evidenciar uma evolução nos seus conhecimentos e destrezas, o que terá contribuído para uma forma mais eficaz de lidar com os problemas com que se debatia, fazendo-a sentir-se mais segura e confiante. O próprio Diretor do estabelecimento de educação e ensino, durante a entrevista que foi realizada, dezoito meses depois de terminada a oficina de formação, fez uma referência especial à Carolina dando a conhecer a tarefa árdua que ela tinha pela frente perante as particularidades da turma que lecionava. Neste contexto, refere que perante o seu perfil de “*professora muito organizada, com objetivos muito bem definidos*” ficava muito ansiosa perante as particularidades da turma. Este facto, tê-la-á levado durante um certo período de tempo junto dele, pedindo ajuda. Segundo o seu testemunho, a docente deixou de o procurar e de se queixar, a partir de certa altura o que o levou a concluir que ficou mais confiante e que “*começava a ter ferramentas para poder pôr em prática*” e a utilizar novas estratégias que a ajudaram a ultrapassar os obstáculos.

Ao refletir sobre a situação, afirmou não ter dúvidas de que tudo se deve ao contributo recebido da formação.

Reportando-nos novamente às palavras do Diretor, considerando que foram proferidas um ano e meio após a conclusão da formação, podemos inferir que se operaram mudanças bem sucedidas a nível pessoal e profissional na docente com implicações no desenvolvimento a longo prazo.

De referir igualmente que nas notas de campo existentes no *Teaching Portfolio* da formadora regista-se a opinião da Coordenadora do 1º ciclo, a qual em conversa informal sobre a mesma professora, expressou a sua opinião, a qual vai ao encontro da que foi transmitida pelo Diretor, ao mesmo tempo que sublinhou as evidências sobre o crescimento pessoal e profissional da docente, com claras repercussões na sua ação enquanto professora.

1.2 Mariana

a) Refletindo sobre a experiência

Uma das outras formandas, a quem atribuímos o nome fictício de Mariana, elaborou uma primeira reflexão que coincide com o início da primeira fase da formação. Assim, centrou a sua reflexão num problema específico da sala de aula relacionado com a inclusão de dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, depois de caraterizar sumariamente o contexto. De seguida, questionou se a dinâmica implementada seria a mais adequada face à heterogeneidade que caraterizava a turma. Neste âmbito, colocou várias questões sobre possíveis estratégias a utilizar, tendo em vista a resolução do problema.

Terminou depositando grandes expetativas na oficina de formação, esperando vir a conseguir um espaço de reflexão com vista à identificação do problema e à definição de estratégias mais adequadas.

Nesta reflexão, a Mariana centrou-se numa situação concreta, sobre a qual levantou uma primeira questão sobre a possível origem do problema. Aqui

questionou a sua ação e as opções ao nível das estratégias utilizadas. Contudo, levantou uma sequência de outras questões na procura de possíveis soluções, no entanto, em torno do problema específico e não do processo de ensino e aprendizagem em geral. Embora parecesse revelar abertura à mudança, não existiam evidências sobre as mudanças nas suas perspetivas e convicções.

Embora o questionamento estivesse presente, quer na identificação do problema, quer na procura de soluções a partir da situação concreta, a reflexão da formanda parece identificar-se com o nível de reflexão técnica, uma vez que procurava tarefas específicas para ultrapassar as dificuldades sentidas. No entanto, face ao questionamento, parece-nos que possui algumas características que se identificam com o nível de reflexão dialógica.

A segunda reflexão da Mariana seguiu o tema da reflexão anterior, em torno do problema de sala de aula que identificou. Contudo, desta vez, centrou-se na necessidade de conceção e planeamento de um conjunto de ações com vista à maximização do resultado pretendido, perspetivando a qualidade. Para tal, sustentou-se na opinião de um autor chegando a citá-lo.

Voltou novamente ao problema de sala de aula e, desta vez, admitiu a existência de barreiras que condicionavam a realização das atividades, sem referir quais, sublinhando novamente a necessidade de implementação de novas e diferentes estratégias como ilustra o excerto:

“[...] sinto necessidade de implementar diferentes estratégias que visem uma melhoria da aprendizagem de todos os alunos e que consiga eliminar algumas das barreiras que encontro na realização das atividades com os alunos com NEE que a turma integra. No entanto, terei que ter em conta a especificidade de cada um, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e o seu nível de desenvolvimento”.

Embora centrada no mesmo problema, nesta reflexão a Mariana enfocou nas potencialidades do grupo e formula questões sobre a possibilidade de novas estratégias com recurso à ajuda dos pares e ao trabalho de grupo. A partir daqui, apresentou como opção “a metodologia de projeto”, referindo o porquê, o como e o que procurava alcançar.

A reflexão centrou-se novamente numa situação concreta e em tarefas específicas, verificando-se que o questionamento está novamente presente. O nível de reflexão da formanda assemelha-se à reflexão anterior, contudo as questões sobre possíveis soluções são seguidas de uma opção que surgiu de forma fundamentada. Aqui é referido o contributo esperado do processo a desenvolver, bem como a sua operacionalização e o que espera vir a obter. Deixa claro que apostou na relação entre os elementos do grupo de alunos e na ajuda entre pares, tirando partido da cooperação e solidariedade que caracteriza a turma.

À semelhança da primeira reflexão parece iniciar com um nível de reflexão técnica que parece evoluir para um nível de reflexão dialógica, onde o questionamento está presente a partir de situações concretas, considerando novas ideias e expandindo as questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

Na terceira reflexão, a Mariana centrou-se no trabalho realizado na sala de aula, pondo em prática a opção metodológica sobre a qual se referiu na reflexão anterior. Refletiu sobre o processo e sobre as dificuldades enfrentadas, bem como sobre a forma como as tentou ultrapassar, introduzindo novas estratégias com a ajuda do grupo da formação. Fez um balanço positivo do trabalho realizado, valorizando a interação e a colaboração entre os alunos. No final, refletiu sobre o contributo que recebeu de todo o processo colaborativo vivido na formação e de que forma ele contribuiu para melhorar as suas práticas.

Esta reflexão surgiu no seguimento das anteriores, verificando-se um fio condutor entre as três. Assim, a formanda optou por refletir sobre o trabalho que realizou com a ajuda dos colegas. Relata factos e vai refletindo sobre eles, particularmente quando sublinha a ajuda dos pares e a forma como os grupos conseguiram adequar as tarefas para facilitar a participação de todos os alunos. Numa atitude que se distancia das reflexões anteriores, onde parecia essencialmente preocupada em resolver os problemas, apresentou novas convicções ao referir-se à importância da aceitação e respeito pela diferença, bem como a importância de tirar partido desta diferença, olhando-a como factor de enriquecimento do grupo.

Embora não formulasse expressamente questões, como aconteceu nas reflexões anteriores, retirando a esta o caráter dialógico contido, particularmente na segunda, é importante sublinhar que a formanda parece evidenciar novos pressupostos e convicções, mostrando-se empenhada na transformação do contexto, com a qual parece sentir-se comprometida. Parece-nos, assim existir uma evolução na direção da reflexão transformadora, sem contudo atingir plenamente este patamar, uma vez que se verifica uma ausência de questões, particularmente para soluções a longo prazo.

b) Partilhando a experiência desenvolvida

Na entrevista a formanda revelou algumas expetativas iniciais face à formação, esperando a colaboração dos colegas para conseguir resolver os problemas que enfrentava na sala de aula:

“[...] era melhorar a minha prática...com o grupo turma que tenho...ajudar-me com novas ferramentas de forma a que eu conseguisse integrar os alunos com NEE que tenho na turma e que me preocupam...também com a colaboração dos colegas e com a experiências que os outros têm me ajudassem a mim... na sala de aula com a partilha... foi mais o que me motivou.”

A Mariana enfrentava dificuldades concretas relacionadas com dois alunos com NEE, uma vez que a dinâmica existente na sala de aula não facilitava a sua inclusão. Assim, depositou expetativas na formação, esperando obter a colaboração dos colegas, os quais através da experiência e da partilha a poderiam ajudar com novas estratégias para introduzir as mudanças necessárias.

Reportando-se à formação, sublinhou e valorizou as dinâmicas colaborativas que se geraram e de que forma elas contribuíram para ultrapassar as suas dificuldades, contudo admite os obstáculos enfrentados, inicialmente, para conseguir falar sobre elas aos colegas de forma a ser compreendida:

“[...] senti dificuldade em definir concretamente as minhas dificuldades [...] Tinha que explicar bem o problema que tenho para que os outros me pudessem dar as respostas que eu preciso... [...] mais no sentido de mostrar qual era a minha dificuldade real [...]”

Admitiu, no entanto que, gradualmente, a confiança criada entre os elementos do grupo facilitou a partilha de dificuldades, sem que cada um tivesse receio de expressar as suas vulnerabilidades, sentido-se exposto perante os colegas, ao mesmo tempo que valoriza a importância da colaboração:

[...] acho que aos poucos fomos criando confiança com os outros e conseguimos estar mais predispostos para mostrar as nossas dificuldades, acho que é normal e humano cada um sentir dificuldades... e para cada um melhorar tem que perguntar porque sozinhos não conseguimos [...]

A formanda reconheceu a importância da confiança que se gerou entre os membros do grupo, o que contribuiu para se sentirem mais seguros para partilharem as suas dificuldades e preocupações, com o fim de virem a conseguir trabalhar conjuntamente na resolução de problemas, em vez de os tentarem resolver sozinhos.

Ao longo da entrevista valorizou a importância da reflexão que teve lugar ao longo da formação e a sua importância na mudança que se operou ao nível das práticas. Neste âmbito, referindo-se à formação considera:

[...] chamou-me a atenção para a minha prática perante os alunos com NEE e a reação e a preocupação dos colegas perante estes alunos, fez-me refletir bastante... como é que cada um dos alunos consegue perfeitamente trabalhar com os colegas...e na minha própria ...prática do dia a dia, foi um bocado alertar... e chamar a atenção para determinadas situações que havia na sala de aula [...]

“[...] são estas formações que nos fazem conversar... que nos fazem partilhar que nos põem um bocadinho a pensar e a refletir.... – Será que eu vou no bom caminho? Será que consigo chegar, neste caso ao João e à Carolina? ...Mas na turma há outros que também precisam de algo diferente de forma a que consigamos chegar a cada um destes alunos...é nesta partilha com outros colegas que vamos...e nestas reflexões que vamos melhorando e regulando... vamos melhorando e tentando encontrar outras estratégias.”

A formanda admitiu ter refletido sobre a sua própria prática e sobre o comportamento dos alunos perante os colegas com NEE, situação que inicialmente não tinha valorizado quando se centrou apenas no problema da inclusão destes alunos, sem reconhecer a importância da aceitação e o valor do

contributo dos pares. Para esta mudança de perspetiva terá contribuído a formação, não só pela reflexão que promoveu, mas também pelo contributo da experiência vivenciada no reconhecimento do papel dos pares como factor determinante, quer para o desenvolvimento dos professores quer para o desenvolvimento dos alunos.

A Mariana parece ter reconhecido as situações vivenciadas na formação como oportunidades de aprendizagem relacionadas com os seus interesses e necessidades de desenvolvimento. Numa primeira linha, necessidades imediatas para responder aos problemas com que se defrontava na sala de aula, embora pareça estar consciente das possibilidades de desenvolvimento a longo prazo ao reconhecer as mudanças que se podem operar a nível pessoal e profissional.

“O trabalho promovido... acho que foi enriquecedor no sentido em que com as experiências que foram sendo relatadas...com exemplos práticos que foram sendo apresentados...sobre os quais refletíamos, víamos um bocadinho das nossas práticas e o que podíamos melhorar em cada uma delas...foi realmente aquela partilha de experiências que ajudou muito o nosso trabalho na sala de aula com os alunos, mas penso que também nos irá ajudar a melhorar enquanto pessoas e enquanto profissionais.”

De referir que a formanda ao pronunciar-se sobre a possibilidade de continuidade das dinâmicas colaborativas, após a conclusão do programa de formação, se responsabilizou a si própria, aos colegas e à organização/escola, para que isso venha a ser possível quando referiu *“não será impossível com a disponibilidade e boa vontade de todos”*. Pareceu igualmente consciente da necessidade de renovação, indo além das mudanças operadas na sala de aula e projetando-as na própria escola.

c) Reconstruindo o processo desenvolvido ao longo da formação

Analisando as reflexões elaboradas pela formanda parece existir uma mudança na qualidade das mesmas com uma evolução gradual, sem contudo atingir plenamente o patamar mais elevado de reflexão. Neste âmbito, verifica-se que inicialmente se centrou num problema concreto para o qual procurou

soluções relacionadas com tarefas específicas, aproximando-se de um nível técnico de reflexão.

Ao cruzar os dados da reflexão inicial, a qual corresponde ao início da formação, com o testemunho apresentado pela formanda na entrevista, é possível verificar que, inicialmente, as suas preocupações circulavam em torno de um problema específico e não em torno do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a formanda parecia evidenciar abertura à mudança, sem, contudo, manifestar evidências sobre mudanças nas suas perspetivas e convicções.

O nível de reflexão da Mariana parece evoluir, embora continuasse centrada na resolução do problema identificado na sala de aula, uma vez que começou a valorizar a necessidade de conceção e planeamento de um conjunto de ações. Preocupou-se em caracterizar o contexto e centrou-se nas potencialidades do grupo, formulando questões sobre a possibilidade de novas estratégias com recurso à ajuda dos pares e ao trabalho de grupo. Este nível de reflexão encontra eco na própria entrevista quando a formanda afirmou que, no decurso da formação, ao refletir sobre a sua própria prática e a dinâmica de sala de aula, se surpreendeu com o comportamento dos alunos perante os colegas com NEE. Neste âmbito valorizou a aceitação e o respeito pela diferença e o contributo que daí conseguiu obter, apostando no poder dos pares. Podemos inferir que, no decurso da formação, a formanda parece evidenciar uma evolução no seu nível de reflexão, uma vez que o questionamento está presente, considerando novas ideias e apresentando possíveis soluções de forma fundamentada, enquanto manifesta preocupações centradas no processo.

As evidências sobre a mudança nas perspetivas da formanda parecem mais notórias na sua última reflexão, uma vez que parece ter ultrapassado as suas preocupações, anteriormente muito centradas na resolução de problemas na sala de aula, e apresentou novos pressupostos e convicções que justificam as diferentes opções tomadas. Neste momento, pareceu empenhada na transformação do contexto, em relação ao qual se sentia comprometida. A mensagem que transmitiu ao longo da entrevista, no final da formação, parece conter a mesma ideia quando se responsabilizou também pela continuidade das

dinâmicas colaborativas na escola, sem que, contudo, se tenha esquecido da responsabilização dos colegas e da própria organização/escola.

A Mariana declarou na entrevista que, numa primeira fase, terá sentido dificuldade em partilhar com o grupo as suas dificuldades e preocupações. Situação que diz ter conseguido ultrapassar quando se sentiu mais segura e confiante ao longo da formação. Podemos inferir que esta mudança no comportamento da formanda pode estar relacionada com o impacto da experiência ocorrida, no seu desenvolvimento. Aspecto que também parece estar evidente na evolução gradual verificada ao longo das suas reflexões escritas.

Consultando o *Teaching Portfolio* da formadora, existe um registo ocorrido durante a primeira fase da formação que relata uma abordagem feita pela Mariana fora da oficina de formação, à formadora. Neste momento, deu a conhecer que achou muito interessante uma ideia surgida numa das sessões sobre a hipótese de os colegas poderem observar a prática uns dos outros. Neste âmbito, sublinhou que seria uma excelente estratégia para que alguém pudesse observar a sua dinâmica de sala de aula e lhe desse a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido e fundamentou:

“às vezes sinto dificuldades, por exemplo sinto que os meus alunos não aprendem como seria esperado, será que o problema é meu? Será que há outra maneira de fazer melhor?”

Esta situação que pareceu evidenciar alguma insegurança da parte da formanda, ilustrou simultaneamente um aumento do seu nível de confiança, não tendo receio de se expor perante os colegas, o que vai ao encontro do que ela própria declarou na entrevista, quando referiu que no início da formação teve dificuldade em dar a conhecer as suas dificuldades.

O percurso realizado pela formanda, ao longo do processo formativo, parece, assim, evidenciar a ocorrência de desenvolvimento pessoal e profissional, tendo-se traduzido em mudanças nas suas atitudes em relação a si própria, revelando mais confiança e abertura para colaborar. Simultaneamente, a forma como passou a olhar todos os alunos na sala de aula, considerando-os como recursos

para a própria aprendizagem, revela igualmente uma mudança de perspetiva que terá contribuído para o uso de novas estratégias de ensino na sala de aula. A Mariana revelou ainda, no final da formação, que a investigação sobre as próprias práticas a conduziram a levantar questões sobre a mudança, levando-a a uma visão mais ampla sobre a aprendizagem e sobre o contexto que a influencia. Desta forma, pareceu mais consciente do seu papel em relação à escola, reconhecendo a sua responsabilidade no processo de transformação.

1.3 Joana

a) Refletindo sobre a experiência

Outra formanda, a que atribuímos o nome fictício de Joana, elaborou uma primeira reflexão que se centrou no caso de um aluno com particularidades muito específicas a nível psicomotor, para o qual procurou diferentes tipos de estratégias que se revelaram pouco eficazes. A formanda relata factos relacionados com a caracterização da situação, com a intervenção e com a procura de ajuda para o problema, refletindo sobre eles. Sublinha a falta de colaboração da encarregada de educação, cuja atitude considera uma barreira. Referiu ainda a necessidade de recorrer à ajuda dos colegas e de um técnico exterior à equipa em busca de soluções para o problema.

Apresenta ainda uma sequência de questões sobre a sua ação, bem como sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno e sobre os resultados que poderiam ter sido alcançados se a equipa de trabalho se tivesse constituído mais cedo.

A reflexão centrou-se num caso específico, não sendo identificadas respostas que comprometessem a formanda, uma vez que considera imprescindível a resolução dos problemas com a intervenção de outros. Neste âmbito, apresenta um questionamento crítico em relação a um interveniente, cuja ação identifica como barreira. Contudo, também questiona o seu trabalho, colocando em causa a eficácia das estratégias que utilizou, embora não identifique respostas que possam conduzir a uma possível mudança.

A reflexão parece, assim, rotineira apesar de o questionamento estar presente, contudo, ele é essencialmente crítico em relação aos outros. Parece-nos, no entanto, que o facto de a formanda também questionar a eficácia do seu trabalho pode ser um indicador de uma futura evolução na qualidade das suas reflexões.

A segunda reflexão da Joana caracteriza-se por um questionamento constante em torno da situação-problema referida na reflexão anterior. Contudo, desta vez as questões assumem um carácter diferente uma vez que a formanda, partindo da situação concreta, já se preocupa com “o que fazer?” e “como fazer?”, considerando novas estratégias, preocupada não só com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mas também com o seu bem-estar emocional.

“Sem dúvida que para haver aprendizagem significativa tem de haver implicação e bem-estar e o Paulo, sendo um aluno com boas capacidades, tem de perceber o porquê das coisas [...]”.

De referir que a sua reflexão não se centrou só no aluno e nas tarefas a desenvolver, uma vez que colocou também questões relacionadas com a turma, parecendo olhar o problema inserido num contexto mais amplo. A formanda identificou respostas possíveis, tendo em vista a melhoria das práticas, e levantou questões sobre a atitude do aluno e da turma face às novas propostas. Apresentou também estratégias a utilizar, parecendo revelar mudanças nas suas perspetivas quando reconheceu a importância da diferenciação e a aceitação da diferença.

No final da reflexão, através do questionamento, a formanda mostrou preocupações com o futuro próximo, relativamente a novas barreiras que irão surgir, e sobre a importância de um espaço de reflexão conjunta onde espera obter a colaboração dos colegas. Refletiu também sobre as hipóteses de crescimento profissional oferecidas pela experiência que tem desenvolvido, mostrando-se convicta que se sentirá mais apta para enfrentar novas situações.

Saindo de uma reflexão rotineira como a anterior, a formanda parece revelar uma mudança significativa na qualidade da reflexão, assitindo-se a um exercício reflexivo marcadamente dialógico. Enquanto na primeira reflexão se centrou num

problema específico, questionando criticamente outros intervenientes, sem que apresente respostas tendo em vista a resolução do problema, pareceu assumir, na segunda reflexão, uma atitude reflexiva diferente. Assim, parece ultrapassar o nível técnico, uma vez que não se limitou a identificar respostas que se centrassem unicamente em aspectos da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas particularmente com o seu bem-estar emocional e inclusão bem sucedida na turma. Parece evidenciar também novas ideias ao centrar a sua atenção na turma e nas particularidades dos alunos, aceitando a diferença e a necessidade de adequação e flexibilização do currículo para responder às necessidades de todos os alunos.

Parece-nos que estamos perante uma reflexão de nível dialógico, identificando-se ainda alguns indícios de possibilidades de desenvolvimento do sujeito que venham a favorecer a transformação do contexto/sala de aula.

Na terceira reflexão a Joana começou por questionar sobre as vantagens da oficina de formação para si e para os seus alunos. De seguida refletiu também sobre o facto da mesma ter sido muito significativa, uma vez que foi ao encontro das suas necessidades perante a especificidade da turma. Neste domínio, refletiu sobre a motivação e implicação que sentiu, perante a oportunidade de partilhar o seu problema com os colegas e de, colaborativamente, poderem refletir sobre ele. Valorizou ainda a aprendizagem e a construção de conhecimentos que tiveram lugar e a possibilidade de os aplicar, havendo uma articulação entre a teoria e a prática.

Levantou novas questões sobre como irá resolver outros problemas que surgirão após o *terminus* da oficina de formação, enquanto levantou questões sobre a eficácia desta. Mostrou-se confiante, afirmando que passará a existir mais disponibilidade dos elementos da equipa para se ajudarem mutuamente. Por outro lado, repetindo o que sublinhou na segunda reflexão, considerou que a aprendizagem realizada possibilitará a resolução de novas situações e valorizou a cumplicidade que se gerou entre os participantes, bem como o espírito de ajuda que poderá assegurar a resolução de futuros problemas, como ilustra o excerto:

“Mas e agora que a oficina de formação acabou, como vou resolver o meu problema e os outros que surgirão? A formação ajudou a fomentar, ainda mais, a cooperação e a partilha entre todos, por este motivo, sentimo-nos mais disponíveis para colaborar com os outros, uma vez que estamos familiarizados com os problemas, os mesmos que nos podem ajudar a resolver algumas situações em sala de aula, ou estar preparados para outras, de modo a preveni-las.”

A reflexão, pelas suas características, parece enquadrar-se no nível de reflexão dialógica, uma vez que existe um *continuum* de questões relacionadas com situações concretas. Contrariamente à primeira reflexão, não se centra num problema ou em tarefas específicas, mas sim em ciclos de questões e ações concretas em que é valorizado o contributo recebido pela reflexão conjunta, partilha e a colaboração dos colegas.

Tal como parece evidenciar a segunda reflexão, também esta parece revelar novas ideias e uma vontade manifesta na transformação do contexto, além do levantamento de questões para soluções a longo prazo para as quais conta com a colaboração da equipa. Desta forma parece-nos que a terceira reflexão da formanda, embora com uma marca claramente dialógica, possui também características transformadoras que se aproximam do patamar mais elevado de reflexão. Este facto revela uma mudança da qualidade das reflexões da formanda, considerando que a sua primeira reflexão se situou no nível rotineiro.

b) Partilhando a experiência desenvolvida

A formanda, através da entrevista, revelou que criou algumas expectativas sobre a formação, sentindo que seria algo novo que ao mesmo tempo daria a possibilidade de aprender com os outros:

“[...] a maneira como apresentou a oficina de formação deixou-nos intrigados, o que é que iria acontecer... por um lado a perspetiva de ser algo novo... muito amplo porque estava aberto..., muito abrangente...sem sabermos exatamente o que era...mas simultaneamente porque iríamos construir algo juntos que nos poderia ajudar a crescer, aprender a aprender para depois podermos aplicar e isso era deveras muito importante.”

A Joana não hesitou em participar, expectante pelas possibilidades de aprendizagem, acreditando que dessa forma iria desenvolver novas competências que a ajudariam na sua prática pedagógica. No seguimento desta ideia transmitiu a sua preocupação relacionada com a situação concreta de trabalho em sala de aula:

“[...] a minha preocupação era como em sala de aula conseguir...ajudar 24, na altura 25 alunos totalmente diferentes a aprenderem de acordo com os seus interesses com as suas especificidades, com os seus ritmos ...ou seja era chegar a cada um deles para terem sucesso...para ajudar a compreendê-los e dotá-los e...dotar-me de ferramentas para eles evoluírem.”

A formanda deu a conhecer o problema que enfrentava face à heterogeneidade da turma, necessitando de estratégias para conseguir responder às necessidades de cada aluno, de forma a garantir o sucesso nas aprendizagens.

Neste âmbito referiu-se à importância da formação, valorizando alguns aspectos:

“O trabalho foi muito...muito importante...a parte teórica, a fundamentação sem dúvida que é muito importante, que nos ajuda... a situar os conceitos e a fazer as interligações, no entanto é no trabalho prático que nós nos encontramos e que nós percebemos como é que podemos ajudar-nos uns aos outros. Depois afinal vemos - ah! na minha sala também é assim também acontece o mesmo!...nós vemos que na realidade estamos a trabalhar todos para o mesmo e que podemos mais do que nunca ajudar-nos e apoiar-nos...para haver o verdadeiro trabalho colaborativo.”

A Joana reconheceu a importância da abordagem teórica ocorrida na formação, vendo-a como fundamental para o domínio dos conceitos, contudo valorizou particularmente a vertente prática, parecendo reconhecer a importância da aprendizagem a partir da reflexão em torno de casos práticos, implicando abertura, interação e vontade de colaborar.

Ao fazer o balanço sobre o trabalho desenvolvido na formação e sobre o contributo recebido ao nível do desenvolvimento de novas destrezas, a formanda ao referir-se às dinâmicas ocorridas, afirmou:

“Ajudaram a encontrar soluções, no entanto também me ajudaram a compreender que há problemas que não se vão resolver a curto prazo, ou seja, eu não me posso sentir culpada por não conseguir resolver o problema, porque é mesmo assim...ou seja é com o passar do tempo, é com a intervenção de vários intervenientes com toda a comunidade que as coisas vão melhorar, não posso ter sobre a minha pessoa a responsabilidade de algo não estar a acontecer... é neste ponto que o trabalho colaborativo com a inter-ajuda de todos me vai ajudar a encarar as coisas com uma tranquilidade maior”

A Joana parece pensar criticamente sobre a prática e sobre a experiência desenvolvida na formação, evidenciando uma mudança de atitude ao mostrar que não acredita em soluções rápidas para os problemas e ainda a sua disponibilidade para colaborar com os outros no local de trabalho, envolvendo-se com eles coletivamente para encontrar as melhores soluções.

A avaliação que faz do seu trabalho revela uma forma particular de olhar o sucesso dos alunos, como ilustra o excerto:

“[...] eu acho que não podemos avaliar as nossas práticas pelo número de satisfaz plenamente... que temos, acho que... o caso que estudei, o facto de neste momento conseguir escrever um texto legível, vale mais do que um satisfaz plenamente...ou seja houve uma evolução muito grande... havia um aluno com dificuldade e que está a conseguir ultrapassar. É mais fácil num aluno que tem sempre SP... mas não se vê a evolução...agora ver o aluno com dificuldades a escrever um texto legível, a estrutura frásica, sem erros, com pontuação, é muito mais importante, o esforço é de todos... nós...a família... o esforço... este reflete mais o nosso trabalho.”

Podemos inferir que parece evidenciar uma mudança de perspetiva sobre o sentido de eficácia, pela forma como valoriza os efeitos positivos na aprendizagem do aluno com dificuldades, sobre o qual recaíram inicialmente as suas preocupações. Por outro lado, parece evidenciar novos conhecimentos ao nível das conceções e das práticas, bem como um pensamento mais flexível, o que revela mudanças que se operaram em si própria e na sala de aula.

Relativamente à possibilidade de continuidade das dinâmicas colaborativas, após o *terminus* da formação, a formanda afirmou:

“Acho que...as condições nós acabamos por as criar, é nos momentos até de maior felicidade...de tensão, de maior frustração que nós nos procuramos...e até o desejo de partilhar, vamos ter com os pares com quem nos identificamos para nos apoiarem, [...] acho que acabamos por procurar...mas a falta de tempo é algo que condiciona muito devido às exigências do dia a dia... as rotinas!...A falta de tempo é algo que condiciona muito, mas nós acabamos por procurar...é bom quando depois ficamos mais tranquilos [...]. Com boa vontade e disponibilidade vamos conseguir, dá-nos segurança [...]”

A Joana, embora reconheça alguns constrangimentos relacionados com a falta de tempo, considera que as condições para que a colaboração aconteça dependem de todos, parecendo defender um profissionalismo interativo promotor de ajuda e de aprendizagem com os outros, ao mesmo tempo que fortalece o desenvolvimento individual, fazendo crescer um sentimento de segurança.

De referir que, contrariamente ao que acontece, por vezes, não revelou uma atitude de impotência atribuindo aos líderes educativos a responsabilidade de criação de condições para que o trabalho colaborativo aconteça. Contrariamente, considera tratar-se de uma responsabilidade partilhada através de atitudes de disponibilidade, de ajuda, de apoio e confiança que caracterizam o comportamento dos intervenientes.

c) Reconstruindo o processo desenvolvido ao longo da formação

A Joana revelou-se no início da formação muito preocupada com um caso específico de um aluno que apresentava algumas particularidades específicas, sentindo dificuldade na definição de estratégias adequadas. Esta situação constituiu o tema da sua primeira reflexão, onde remete a solução do problema para outros intervenientes exteriores à equipa educativa. Contudo, na entrevista, revela que depositou muita confiança nos colegas da formação, esperando conseguir a ajuda necessária. Numa situação ou noutra mostra-se muito focada no problema específico do aluno e em tarefas concretas para resolver o problema.

Posteriormente, alarga a sua preocupação ao contexto da turma, reconhecendo a sua heterogeneidade e a sua dificuldade em responder à diversidade dos alunos. Sem esquecer o problema específico relacionado com o

aluno concreto, o seu questionamento revela uma atenção particular sobre a dinâmica do trabalho desenvolvido na sala de aula e, de que forma, poderia inserir nela as atividades direcionadas para todos e, simultaneamente, para aquele caso específico. Podemos inferir que se assistiu a uma mudança progressiva na sua atitude e perspetiva, mais notória na última reflexão e ilustrada pelo testemunho dado na entrevista. A formanda parece evidenciar, assim, maior abertura e disponibilidade para a mudança e transformação, em relação à qual se sente implicada e responsabilizada, embora reconheça que essa responsabilidade é de uma equipa, da qual faz parte. Parece evidenciar também uma perspetiva mais ampla sobre a educação e sobre a importância do contexto, apresentando preocupações a longo prazo relativamente às garantias de mudança contínua.

A Joana realizou um percurso ao longo da formação que parece ter influenciado as suas atitudes de reflexão e de questionamento, passando a enfrentar com objetividade e realismo a complexidade que caracteriza o grupo/turma. A partir daqui parece evidenciar um espírito de abertura e maior disponibilidade para colaborar com a equipa, sentindo-se mais confiante para conseguir responder no futuro às necessidades dos seus alunos. Neste âmbito, transmite uma visão prospetiva centrada na capacidade para conseguir responder às exigências futuras da escola, para o que conta com a colaboração dos colegas, após a experiência positiva vivida por todos e a aprendizagem realizada.

A formanda parece ter desenvolvido uma maior compreensão de si mesma, reconhecendo as suas capacidades e limites, mostrando-se mais tolerante e flexível em relação a si própria *“deixei de ser tão exigente e passei a ser mais realista... e a valorizar pequenas conquistas”*.

O desenvolvimento que parece evidenciar inclui também um processo de desenvolvimento pessoal, o qual envolve valores e crenças educativas, as quais conjuntamente com novas competências profissionais, que parece ter desenvolvido, dominam a fase atual da sua carreira profissional e justificam a nova postura assumida.

1. 4 Rui

a) Refletindo sobre a experiência

Outro formando, a quem ficticiamente atribuímos o nome de Rui, elaborou apenas duas reflexões, uma no final da primeira parte da formação e outra no final da segunda parte.

Na primeira, refletiu sobre a dinâmica de trabalho implementada na sua sala de aula perante a identificação de “lacunas” a nível da formação pessoal e social dos alunos, que se traduziram em problemas de relacionamento, comprometendo o normal funcionamento das aulas e de todo o processo de ensino e aprendizagem. Referiu a necessidade de desenvolver competências nos alunos a este nível, de forma a melhorar a relação entre eles e a própria dinâmica da sala de aula. Assim, apresentou as estratégias utilizadas, com particular enfoque na promoção do trabalho de grupo e na avaliação dos alunos sobre o trabalho desenvolvido com vista à “*mudança progressiva de atitudes*”, bem como na reorganização do espaço da sala de aula. Concluiu fazendo um balanço positivo de todo o processo, bem como dos resultados até ao momento alcançados e o seu propósito de dar continuidade à dinâmica implementada.

Podemos concluir que o formando fez uma análise da prática onde identificou problemas e estratégias concretas que colocou em prática com vista à sua resolução. A reflexão centrou-se sobre ações específicas, verificando-se, no entanto, uma ausência de questionamento, dando os problemas como solucionados. Assim, parece-nos que se situa no nível de reflexão técnica, contudo, parece estar emergente a mudança de perspetiva do formando, uma vez que identifica respostas que parecem evidenciar novas ideias sobre o ensino e a aprendizagem.

O formando na segunda e última reflexão centrou-se na dinâmica e organização da sala de aula, dando a conhecer o planeamento estratégico que vem dar continuidade ao trabalho já desenvolvido e que foi objeto da reflexão anterior. Apresentou uma maior diversidade de estratégias, descrevendo a sua operacionalização e deixando clara a sua mudança de perspetiva, particularmente

quando considerou a importância do papel do professor como “moderador” em algumas atividades. De referir também o enfoque dado à necessidade de promover atividades que ajudassem os alunos a gerir as suas emoções, bem como ao seu envolvimento e responsabilização pela tomada de decisões. Nesta reflexão mostrou-se confiante de que as estratégias utilizadas poderão ajudar os alunos a tornar-se mais autónomos e responsáveis, bem como a desenvolver competências que os ajudarão ao nível da sua formação pessoal e social.

“[...] é necessário que os alunos participem na elaboração de regras a cumprir dentro e fora da sala de aula, na organização e disposição dos materiais na sala e na criação e cumprimento de tarefas, para que sintam que têm algo de importante a desempenhar, tornando-se, assim, cada vez mais responsáveis na vida escolar quotidiana”.

Podemos concluir que esta reflexão é a continuidade da anterior, mantendo, de uma forma global, as mesmas características, isto é, centra-se em ações concretas, revelando, no entanto, uma ausência de questionamento. De igual forma debruçou-se sobre elas e sobre as estratégias de forma fundamentada, deixando transparecer algumas atitudes de mudança suportadas em novos conhecimentos e em novas ideias, quando reconheceu um novo protagonismo aos alunos e ao professor. Contudo, não se identifica uma evolução da sua capacidade de reflexão, isto é, tal como na anterior centra-se nas respostas específicas e soluções concretas, aproximando-se do nível de reflexão técnica, uma vez que o questionamento está ausente. No entanto, nesta segunda reflexão já parece mais evidente a mudança de perspetivas, sem, contudo, se caracterizar da qualidade que a identificaria com o patamar seguinte de reflexão, o nível de reflexão dialógica.

b) Partilhando a experiência desenvolvida

O Rui durante a entrevista deu a conhecer que se disponibilizou para participar na formação uma vez que achou o tema apelativo e de interesse para a sua prática educativa. Reconheceu ainda que estava confiante que iria conhecer novas estratégias que o poderiam ajudar no trabalho a desenvolver na sala de aula. Por outro lado, admitiu que a oportunidade de poder trabalhar em equipa, de

partilhar experiências lhe despertou interesse desde o início, como mostra o excerto:

“ [...] o trabalho em equipa e o trabalho colaborativo tem muitos benefícios... eu já trabalhei assim, a partilha de experiências é muito benéfica, por isso tive interesse desde o início na formação.”

Deu ainda a conhecer que, quando iniciou a formação trazia consigo uma preocupação relacionada com o clima relacional na sala de aula e com a gestão de conflitos:

“[...] os alunos são muito curiosos, muito participativos...tenho uma boa turma, tem um bom ritmo de aprendizagem, só que eles, por vezes, são muito competitivos e não conseguem lidar muito bem com essa competição. A gestão de conflitos, não só fora mas também na sala de aula... eles não se respeitam e eu tenho que intervir muitas vezes e nem sempre tenho capacidade de apaziguar os conflitos e saber o tipo de estratégias que podemos aplicar em diversas situações [...]”.

O formando, perante as dificuldades que enfrentava na sala de aula, esperava que a formação o dotasse de meios que lhe permitissem resolver os problemas. A sua preocupação centrava-se assim numa situação concreta, esperando conhecer estratégias para encontrar soluções.

Ao longo da entrevista deu a conhecer que, incentivado pelas dinâmicas colaborativas e pelas reflexões que tiveram lugar na formação, se sentiu motivado a introduzir mudanças na sua sala de aula:

“[...] no decorrer da formação mudei a disposição da sala de aula, os alunos começaram a trabalhar mais em grupo, a colaborarem mais uns com os outros de forma a pensarem na turma como um todo e a levá-los a colaborar mais uns com os outros. Quando há um com um problema há outro que procura ajudá-lo e vice-versa, uns têm pontos fortes numas áreas, outros têm noutras. Desenvolvemos trabalho em várias áreas... a colaboração entre eles foi muito benéfica, tentaram ajudar-se mutuamente de forma a ultrapassarem as dificuldades, foi um trabalho muito positivo.”

As mudanças que introduziu relacionam-se com a reorganização do espaço e com a dinâmica de sala de aula, promovendo trabalhos de grupo e atividades que incentivaram a interação e a colaboração entre os alunos. Ao analisar o trabalho

desenvolvido, fez um balanço positivo de todo o processo e dos resultados conseguidos uma vez que os alunos aprenderam a colaborar uns com outros, mostrando-se mais solidários e cooperantes.

Contudo, reconheceu que nem tudo foi fácil:

“[...] nem sempre foi um trabalho fácil porque como eu disse, eles têm dificuldades por vezes em estabelecer uma comunicação no âmbito do trabalho... uns não são tolerantes, outros são mais, uns participam mais, outros participam menos, é difícil de gerir estes feitios... são personalidades distintas e nem sempre é fácil. Mas em muitas situações o trabalho correu muito bem e eles próprios refletiam sobre o que acontecia de bem e de mal e tentávamos em conjunto arranjar estratégias para melhorar os aspetos menos bons.”

O formando parece ter mudado também a sua atitude perante os alunos e perante os conflitos que se geravam ao promover a reflexão e o diálogo entre eles, atuando como moderador e responsabilizando-os pela tomada de decisões.

Neste âmbito, valorizou a ajuda que recebeu dos colegas ao longo da formação:

“[...] foi um aspecto muito positivo, trabalho em equipa, algo que nos ajudou na nossa prática, a partilha de ideias, também enriquece e dá consistência ao nosso trabalho... deu para ver que nem todos pensamos da mesma forma, mas conseguimos uma plataforma de entendimento, por vezes mudamos a nossa forma de pensar e tentamos modelar o nosso pensamento.”

O Rui reconheceu a importância do trabalho em equipa que teve lugar na formação, da partilha de ideias entre os colegas, sublinhando que nem todos pensam da mesma forma. Contudo, valorizou o contributo recebido dessa experiência ao nível do seu impacto no pensamento e na prática dos participantes.

Continuando a referir-se à importância da experiência desenvolvida, ao nível da reflexão e análise das situações educativas, bem como do apoio profissional mútuo que teve lugar, reforça:

*“[...] ajudaram-me a modelar o meu ponto de vista sobre algumas situações...
[...] elucidam-nos e ajudam-nos a enfrentar os problemas do dia a dia e o que*

pode aparecer na sala de aula, acho que nos tornamos mais aptos para lidar com todo o tipo de situações [...]”.

Podemos inferir que o Rui, no final da formação, se sentia mais capacitado para resolver os problemas que surtissem na sala de aula, parecendo sentir-se mais apto profissionalmente perante a aquisição de conhecimentos e competências que terá desenvolvido através da formação. Na prática, perante a experiência vivida sobre a resolução de problemas concretos em grupo, o formando considerou ter desenvolvido os conhecimentos e as competências necessárias que lhe irão possibilitar a resolução de problemas que venham a surgir na sua prática. Parece observar-se também um aumento da sua confiança enquanto pessoa e enquanto profissional o que poderá conferir-lhe um certo grau de autonomia e, por conseguinte, a capacidade para tomar decisões.

Relativamente à possibilidade de dar continuidade às dinâmicas de trabalho colaborativo, após o *terminus* da formação considera:

“O que nos falta sempre, acima de tudo, é tempo. A vontade... somos todos profissionais muito ativos e desejosos de aperfeiçoar as nossas práticas, mas o meu tempo disponível não é o mesmo tempo disponível do outro colega. Se conseguíssemos encontrar esse espaço...se conseguíssemos estar todos juntos”.

O Rui considerou que a falta de tempo e a ausência de um espaço de tempo comum entre os professores condiciona a realização do trabalho colaborativo. Contudo, transmitiu a ideia de que os docentes estarão disponíveis para colaborar perante o desejo de aperfeiçoarem as suas práticas se a barreira tempo fosse ultrapassada. Na continuidade da entrevista, ao aprofundar mais esta questão, remete também para as características do atual programa do 1º CEB e para o excesso de conteúdos, obrigando o professor a permanecer muito tempo na sala de aula e a trabalhar isoladamente, e ainda para a “*logística e organização*” da escola, a quem atribui alguma responsabilidade sobre a situação, impedindo os professores de trabalharem colaborativamente.

c) Reconstruindo o processo desenvolvido ao longo da formação

A análise das duas reflexões realizadas pelo Rui revela que se centrou numa situação concreta de sala de aula, que o preocupava quando iniciou a formação, bem como no processo que se seguiu no âmbito do projeto que desenvolveu tendo em vista a resolução do problema. Na entrevista realizada no final da formação, faz novamente referência à experiência desenvolvida na sala de aula, valorizando, contudo, o contributo da colaboração dos colegas, a partilha e a reflexão, na tomada de decisões e escolha das melhores estratégias.

Tal como já foi referido, as duas reflexões elaboradas centram-se em tarefas específicas para uma determinada situação, verificando-se uma total ausência de questionamento ao considerar o problema resolvido. Contudo, na primeira parece estar emergente a mudança de perspetiva do formando sobre o ensino e a aprendizagem, mudança que parece mais evidente na segunda reflexão, embora mantenha as mesmas características da anterior. Desta forma, parece não ter existido uma evolução significativa na qualidade das reflexões, que se consideraram de nível técnico. No entanto, a análise da entrevista realizada ao formando fornece-nos alguns indicadores através das suas representações, parecendo evidenciar novas perspetivas e convicções, ao mesmo tempo que reconhece ter desenvolvido conhecimentos e destrezas, considerando-se mais apto para enfrentar novas situações. O Rui enfatiza e avalia, assim, os seus próprios resultados, mostrando-se também mais confiante e consciente da importância do trabalho em equipa.

2. Pontos de aproximação e afastamento

Iremos de seguida pensar globalmente sobre os resultados da análise que realizámos, embora continuando a olhar para os quatro formandos que constituem os sub-casos, na sua individualidade. Desta forma procuraremos pontos de aproximação e de afastamento entre eles, fazendo uma análise global das reflexões escritas, tentando perceber em que medida as estratégias de

formação e de supervisão terão contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

2.1 Análise global das reflexões escritas

Após a análise de cada uma das reflexões escritas dos quatro formandos que constituem os sub-casos, faremos de seguida uma análise global, procurando, de acordo com os níveis estabelecidos por Ward e Cotter (2004), citados por Andrade (2010), refletir sobre os resultados em diferentes momentos do percurso da formação, indo ao encontro do pressuposto de que a reflexão e a sua qualidade são indicadores de desenvolvimento profissional.

Assim, a análise das reflexões permite-nos concluir que três formandas revelaram uma clara mudança na qualidade da reflexão (Gráfico12).

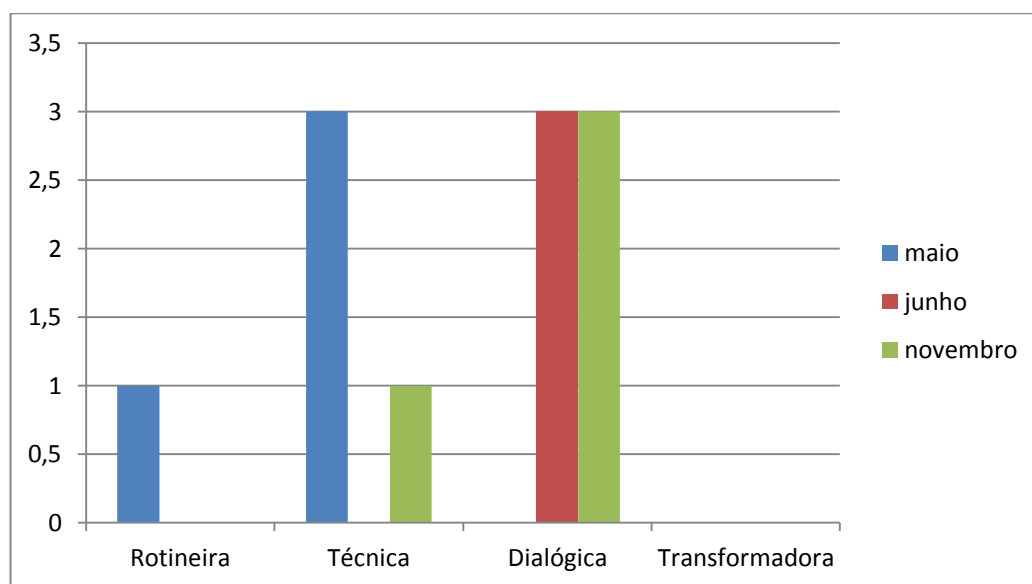


Gráfico 12: Níveis de reflexão

Assim, uma delas começou por se situar no nível de reflexão rotineira, esperando soluções construídas por outros para fazer face aos problemas com que se defrontava. Contudo, a sua postura evoluiu, gradualmente, para o nível de reflexão dialógica ao refletir sobre as suas práticas educativas, chegando na última reflexão a levantar algumas questões do tipo transformador. Neste âmbito,

parece procurar soluções a longo prazo, num esforço conjunto com os colegas de equipa, depositando confiança na continuidade do trabalho colaborativo iniciado na formação. As reflexões das outras duas formandas começaram por se situar no nível de reflexão técnica, ao centrar-se em tarefas específicas, tendo em vista a resolução de problemas concretos, sem evidenciarem, contudo, a mudança de perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem. Sentem a necessidade de se suportarem teoricamente, chegando a incluir citações de alguns autores. Nas reflexões seguintes, observa-se uma clara mudança na qualidade das reflexões que assumem um carácter essencialmente dialógico, quer na análise dos problemas, quer sobre as práticas desenvolvidas, evidenciando também preocupações com a mudança e transformação do contexto, com a qual se sentem comprometidas. Parecem, tal como a formanda anterior, aproximar-se do patamar mais elevado de reflexão, do tipo transformador, embora não na sua plenitude.

Contrariamente, o outro formando manteve as suas reflexões no nível técnico, centrando-se em tarefas específicas. Contudo, evidenciando alguns indicadores, particularmente na última reflexão, ao nível da identificação de respostas que evidenciam mudança de perspetivas, sem que, tenha levantado qualquer questão sobre as situações concretas que suscitaram a sua reflexão. Parece-nos que o facto de o formando ter realizado apenas duas reflexões, o terá colocado em situação de desigualdade perante as colegas. De qualquer forma, embora as suas reflexões não atinjam o nível de reflexão dialógica, regista-se alguma evolução na qualidade, particularmente quando se refere à sua mudança de perspetiva sobre o protagonismo do aluno e do professor, sem contudo atingir um patamar mais elevado.

CAPÍTULO CINCO: INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo interpretamos, de forma transversal, os dados resultantes da análise dos questionários, das reflexões individuais e das entrevistas, apresentados nos dois capítulos anteriores, considerando os objetivos de investigação que nortearam este estudo, à luz do quadro teórico que o sustentou.

1. Discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico

Um dos objetivos deste estudo, que agora relembramos, correspondia a “identificar as representações dos professores de ensino regular sobre *trabalho colaborativo, educação inclusiva, supervisão pedagógica*”, no início e no fim da formação que lhes foi proposta. Desta forma, procurámos perceber se houve ou não mudança nas suas representações após a construção e vivência de dinâmicas colaborativas, onde conjuntamente se procuraram resolver problemas emergentes da prática, salvaguardando o acompanhamento e monitorização da própria prática. Para tal, foi solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário em ambos os momentos.

1.1 Educação inclusiva, escola de todos e para todos

Os formandos, nas suas representações sobre educação inclusiva, revelaram, quer no início, quer no fim da oficina de formação, opiniões que indicam estarem conscientes da diversidade que caracteriza a população da escola atual. Neste âmbito, referiram o “respeito pela diferença” e a “igualdade de oportunidades”, perspetivando o sucesso escolar de todos os alunos e concebendo a ideia de uma “escola para todos”. Foi nesta última que se centrou a maior parte das respostas em ambos os momentos, parecendo que a maioria dos formandos manifestou opiniões que evidenciaram um sentido mais abrangente sobre

educação inclusiva, parecendo encará-la como uma realidade que abrange todos, ao olhá-los como diferentes e especiais.

Será oportuno referir que o conceito de escola inclusiva, durante algum tempo, surgia associado à ideia da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, este conceito acabou por assumir um sentido mais abrangente, uma vez que passou a ser encarado como uma realidade que envolve todos, na perspetiva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada na Conferência de Jomtien em 1990. A inclusão surge assim como uma alternativa no sentido do desenvolvimento e aperfeiçoamento da escola com uma aposta na diversidade curricular, dando acesso à igualdade de condições e oportunidades a todos os alunos. Admitimos, no entanto, estar perante um conceito de grande complexidade que “assenta sempre sobre um outro modo de perspetivar a educação” (Almeida & Rodrigues, 2006, p.20). Assim, a educação pode ser encarada como o propósito da reestruturação do programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos e centrando a intervenção no currículo e nos aspectos organizacionais. As práticas de sala de aula assumem assim particular importância numa realidade que contrapõe integração e inclusão, uma vez que renuncia o paradigma de escola tradicional integrativa em que os alunos são “rotulados”, beneficiando de uma resposta especial. A perspetiva inclusiva abrange um conceito mais amplo que respeita todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em permanente construção (Almeida & Rodrigues, 2006). Neste enquadramento, passou a ser adotado o conceito de “educação inclusiva”, em substituição de “escola inclusiva”.

Os formandos, na sua maioria, parecem conhecedores da evolução do paradigma, o que se pode inferir pelas suas representações sobre educação inclusiva. Na realidade atual, ao falarmos de educação inclusiva, será falar de um novo paradigma em termos de educação, que implica, por sua vez, uma nova conceção de escola, onde todas as práticas têm subjacente “a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de inter-ajuda” (Rodrigues et al, 2007, p.22). Relevante parece ser o facto de o projeto da escola onde decorreu o estudo assentar num

modelo educativo que se perspetiva “enquanto escola para todos” tendo como um dos seus princípios gerais “eleger a diferença como factor de enriquecimento, respeitando a diversidade e a convivência em igualdade”. O projeto da escola apoia-se assim num conjunto de pressupostos, onde se destaca uma perceção positiva sobre a inclusão, a igualdade de oportunidades como um valor cultural a implementar, a formação dos professores e um trabalho de colaboração que ajude a encontrar respostas para todos os alunos. Para isso, conta com um corpo docente que apresenta, na sua maior parte, formação na área das necessidades educativas especiais, formação pós graduada ou outra, o que pode ter impacto na forma como olham os princípios e valores da inclusão, bem como nas atitudes de aceitação perante a diferença. No entanto, existe um participante que, no início da oficina de formação, associou educação inclusiva à “educação de alunos com NEE”. Este facto parece evidenciar uma perspetiva que se distancia da posição manifestada pela maioria dos participantes, transparecendo alguma confusão conceptual que liga a educação inclusiva à educação especial. No entanto, esta perspetiva parece ter-se dissipado ao longo da formação, dado que, no final da mesma, não se registou qualquer resposta que se identificasse com essa linha de pensamento.

1.1.1 Medidas promotoras de educação Inclusiva

No que diz respeito às medidas promotoras de educação inclusiva, as opiniões dos formandos são diversificadas, incidindo no entanto na “diferenciação pedagógica”, no início e no fim da oficina de formação. Este facto parece revelar mais uma vez a consciência dos participantes sobre a diversidade do público escolar e a necessidade de promover o sucesso dos respetivos processos de aprendizagem. Esta realidade irá contribuir para uma aproximação dos alunos a metas comuns, independentemente do seu ponto de partida (Roldão, 2003), o que implica que os professores adotem formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos na sala de aula (Ainscow, 1997). Perante este desafio, os docentes são convidados a utilizar novas metodologias que promovam a

aprendizagem de todos os alunos, onde se inclui a aprendizagem ativa feita através da experiência, a planificação para a classe, a utilização dos próprios alunos como recursos da aprendizagem e ainda a capacidade de modificar planos de intervenção em função do *feedback* dos alunos (Ainscow, 2007). Todos os alunos podem assim usufruir de uma educação de qualidade adequada às suas potencialidades.

Na realidade, os alunos são todos diferentes no que diz respeito à forma como enfrentam o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, bem como no que toca ao seu ritmo de aprendizagem (Marchesi, 2001). Por isso, a estratégia educativa, quando o tema é a inclusão de todos os alunos, deve assentar numa atenção particular às diferenças individuais, o que se baseia no respeito pela individualidade de cada um, exigindo uma educação adequada às suas capacidades. Será necessário que a cultura de escola favoreça a criação destas condições, apoiando-se nos “princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade” (Correia, 2008, p.24). Urge procurar meios eficazes de fomentar a educação para todos, ajudando os professores a adotar formas de trabalhar que ajudem todos os alunos a terem sucesso na aprendizagem. Torna-se assim importante o recurso a estratégias que ajudem os docentes a reforçar a sua autoconfiança, impulsionando-os para novas possibilidades de ação (Ainscow, 1997). Esta questão remete-nos para a importância da valorização profissional dos professores, o que implica a formação de toda a equipa da escola, podendo passar “pelo apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encorajem a reflexão sobre as atividades” (Ainscow, 1997, p.17). Possivelmente, a consciencialização dos participantes sobre esta realidade levou-os a referir os “recursos humanos e materiais” onde incluem, entre outros, a formação adequada dos professores como medida promotora de educação inclusiva. Efetivamente, a formação dos professores deve ter um impacto importante no seu pensamento e na sua ação o que, conjuntamente com a

reorientação dos recursos, contribuirá para o aperfeiçoamento da escola que se deseja neste contexto.

O professor, na sala de aula, é olhado como um recurso fundamental para o ensino de todos os alunos, particularmente para os que enfrentam dificuldades. Tal facto leva a considerar a importância da melhoria permanente da sua competência profissional e desenvolvimento de capacidades didáticas (Marchesi, 2001). Este pressuposto conduz não só ao reconhecimento da importância da formação dos professores, mas também da sua capacidade de reflexão sobre a forma como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade que caracteriza a população escolar e ainda como favorecer a sua aprendizagem. A formação dos professores, bem como o seu desenvolvimento profissional são condições fundamentais para o recurso a práticas mais inclusivas.

Segundo Ainscow (1997, p.22) “as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como veem o seu trabalho”, isto é, falamos de uma escola que procura continuamente aperfeiçoar as suas respostas, fazendo face aos desafios com que se defronta. Num cenário desta natureza, estarão reunidas as condições para um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, ao mesmo tempo que os professores serão encorajados a ajudarem-se uns aos outros. Estarão criadas assim as condições para que os professores vejam com clareza os seus objetivos e prioridades, sentindo-se mais confiantes e motivados a implementarem novas estratégias, tornando as práticas mais inclusivas.

Ainda dentro do contexto dos recursos humanos e materiais, um participante, no final da formação, ao referir-se ao professor como um recurso fundamental, sublinha a relevância do seu empenho e dedicação como medida promotora da educação inclusiva. Reportando-nos ao que atrás é referido, não poderemos olhar este aspecto unicamente no plano individual, mas sim enquadrá-lo no clima da escola, o qual, em desenvolvimento, terá um impacto decisivo na forma como os

professores se disponibilizarão para participar em experiências que estimulem novas possibilidades de ação.

De uma forma crescente, os professores vêem o seu leque de responsabilidades alargado perante a inclusão cada vez mais significativa de alunos com diferentes características e necessidades na escola, englobando finalidades não só académicas, mas também sociais e emocionais. Este facto traduz-se num aumento das expectativas relativamente aos resultados do seu trabalho, não só impostos por si próprios, como também pela própria comunidade educativa e sociedade em geral esperam. Esta realidade pode traduzir-se num determinado tipo de pressão para os professores do ensino regular, tendo consequências no reforço do individualismo (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta pressão pode ainda traduzir-se na incerteza e insegurança que os conduzirá a depositarem no professor de educação especial a confiança de que será ele a encontrar as melhores respostas através de medidas educativas de apoio específico. Esta perspetiva, ainda alimentada pela corrente integrativa dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, que implica medidas complementares de apoio, desvalorizando o conceito de diferenciação curricular como solução para garantir a aprendizagem pela diversidade dos alunos (Roldão, 2003), conflitua com os objetivos atuais da educação inclusiva. Neste âmbito, alguns docentes, embora na posse da retórica discursiva da legislação em vigor e dos quadros teóricos mais atuais, mantêm, embora de forma mais ou menos camuflada, uma lógica de uniformidade curricular. Possivelmente sob a influência deste modelo organizacional, curricular e pedagógico, cinco participantes consideram no início da oficina de formação o “acompanhamento específico” como medida promotora da educação inclusiva. Contudo, é relevante o facto de, no final da oficina de formação, não se ter registado qualquer opinião coincidente, o que parece ser indicador de uma evolução neste domínio. Parecem assim ter passado a aceitar a ideia de responsabilização de todos no processo educativo dos alunos, e estarem dispostos a colaborar na construção de um sistema de confiança entre todos os intervenientes.

Contudo, a mudança efetiva e duradoura não é tarefa fácil (Fullan & Hargreaves, 2001), o que nos remete para a relevância da cultura de escola, que se pode traduzir numa organização de cariz mais tradicional onde predomina o isolamento, o individualismo e a exigência académica, ou, contrariamente, numa organização menos hierárquica e mais flexível que permita aos professores a tomada de decisões sobre o currículo e sobre as práticas de ensino, oferecendo-lhes a possibilidade de se ajudarem mutuamente para conseguirem resolver os problemas. Será a partir das condições reais existentes na escola que se tornará possível melhorar a respetiva organização e influenciar uma cultura que seja promotora da mudança educativa (Marchesi, 2001).

Estamos assim perante uma situação em que o papel do professor se deve conciliar com o de todos os outros intervenientes no processo educativo do aluno, tendo em vista o seu sucesso escolar, pelo que o docente não poderá ter pretensões de conseguir encontrar sozinho a resposta que ele necessita. Assume aqui particular importância a colaboração entre todos na planificação e implementação das estratégias. Além da pertinência de conhecer as representações dos formandos sobre educação inclusiva é igualmente imprescindível conhecer as suas representações sobre trabalho colaborativo.

1.2 Trabalho colaborativo como instrumento de desenvolvimento

No início da formação, os formandos consideraram o trabalho colaborativo como “trabalho em equipa”, “partilha de responsabilidades e ideias” e “trabalho conjunto com o mesmo objetivo”. Contudo, no final da oficina, embora alguns considerassem igualmente o trabalho colaborativo como partilha de responsabilidades, tal como se verificou no primeiro momento, a maioria dos formandos considerou-o como “trabalho conjunto com o mesmo objetivo”.

Embora nos pareça que em ambos os momentos existe uma convergência de opiniões sobre trabalho colaborativo, na medida em que remetem para ideias-chave, tais como partilha de responsabilidades, trabalho conjunto e aprendizagem

com os outros, é no segundo momento que se verifica uma incidência de respostas no “trabalho conjunto com o mesmo objetivo”. Parece-nos que a experiência vivenciada pelos formandos ao longo da oficina lhes terá feito sentir a necessidade de definição de um rumo que orientasse a sua ação, na mesma linha de pensamento de Alarcão e Canha (2013). Segundo os autores, importa que os objetivos sejam definidos pela equipa; no entanto, apesar do trabalho colaborativo implicar diferentes níveis de envolvimento na consecução dos mesmos, é fundamental a sua definição.

Os formandos, ao referirem-se à partilha de responsabilidades, parecem conscientes da sua responsabilidade na gestão do processo e na tomada conjunta de decisões, sendo dessa corresponsabilização que lhes advém o sentimento de pertença ao grupo, contribuindo para a sua participação efetiva e empenhada (Alarcão & Canha, 2013). Daqui emergem as decisões importantes que farão avançar o grupo em direção aos objetivos definidos.

1.2.1 Medidas facilitadoras do trabalho colaborativo

Particularmente no início da formação, foi referido pelos formandos “o espaço de tempo de trabalho comum”, como medida facilitadora do trabalho colaborativo, o que nos reporta para duas situações: aquela em que o professor trabalha de forma isolada dentro das quatro paredes da sala de aula, em que o único *feedback* que obtém decorre unicamente das suas vivências e interpretações; e outra, em que os professores trabalham em conjunto dando e recebendo ajuda. Na última situação mencionada, estamos a referir-nos a uma realidade em que os docentes trabalham em conjunto e em que existe uma responsabilidade partilhada, ou seja, estamos a referir-nos a uma forma de colaboração que decorre do trabalho em equipa, em que as pessoas identificam preocupações comuns e dão o seu contributo para a resolução dos problemas formulados (Fullan & Hargreaves, 2001). Podemos inferir que as opiniões dos formandos se enquadram na última situação atrás referida, numa realidade em que o apoio, a confiança e uma relação de abertura ocupam um lugar primordial. Obviamente,

para que tal se concretize impõe-se um espaço e tempo de trabalho conjunto, situação que também depende dos dirigentes da escola, a quem são atribuídas responsabilidades ao nível do planeamento e organização, de forma a promoverem o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. Este facto relaciona-se não só com o tipo de liderança, mas também com aspectos de carácter organizacional, uma vez que deles depende a criação de condições para que os professores trabalhem em conjunto dentro do seu horário de trabalho, igualmente referidos pelos formandos.

Os participantes parecem referir-se a questões relacionadas com o papel dos dirigentes da escola na criação de condições organizacionais, onde se incluem a elaboração de horários, a sobrecarga de trabalho e aspetos relacionados com o currículo, bem como condições estruturais relacionadas com a organização dos departamentos e compartimentação dos campos de conhecimento. Aspectos que podem ser promotores ou inibidores do profissionalismo interativo. Os participantes parecem, assim, valorizar a gestão organizacional como um dos aspectos fundamentais para uma prática de natureza colaborativa num contexto em que as pessoas se unem em torno de interesses e “projetos conjuntos”. Facto também valorizado pelos participantes como medida facilitadora, particularmente no final da formação, o que parece ir ao encontro das suas representações sobre trabalho colaborativo, anteriormente apresentadas.

Relevante parece o facto de apenas no final da oficina de formação ser referida a “disponibilidade e motivação” como medida facilitadora do trabalho colaborativo, uma vez que a colaboração exige uma “atitude de abertura” (Alarcão & Canha, 2013, p.48), bem como disponibilidade perante o saber e a experiência dos outros e desejo de autotransformação. Podemos inferir que a experiência vivenciada pelos participantes ao longo da oficina de formação, os terá levado a concluir que as práticas colaborativas exigem um envolvimento pessoal e profissional num contexto de aprendizagem com o outro, acreditando que assim poderão ir mais longe no seu conhecimento o que, à partida, os deixará mais disponíveis e motivados. Contudo, no início e no final da formação, os formandos consideram também a “relação profissional”, indo ao encontro da noção de

colaboração preconizada por Alarcão e Canha (2013), quando valorizam a importância da relação entre os professores, parecendo conscientes de que a colaboração está ligada à natureza das relações entre as pessoas, compreendendo dimensões emocionais e afetivas.

Os participantes mencionaram ainda, em ambos os momentos, o “conhecimento do contexto” como medida facilitadora do trabalho colaborativo, parecendo valorizar a necessidade de compreensão ecológica do meio em que atuam, de modo a conseguirem adequar-se às circunstâncias, não só no que diz respeito ao ensino, mas também à realidade cultural da escola, onde se incluem as diversas subculturas no seio do corpo docente (Lima, 2002). Podemos assim estar perante culturas individualistas ou, contrariamente, perante culturas promotoras de contacto estimulante entre pares, desafiando as ideias acerca dos alunos, do ensino e da aprendizagem, da gestão da sala de aula e de problemas variados relacionados com a escola e a comunidade. Perante a situação atual da escola, o professor não poderá ter pretensões de prosseguir sozinho. Parecendo conscientes deste facto, alguns formandos referem ainda, particularmente no fim da formação, a “reflexão conjunta” como promotora do trabalho colaborativo. Reportando-nos à perspetiva de Shön, explicitada no capítulo II, a reflexão surge como eixo da ação profissional, permitindo experimentar, questionar, agir e reformular. Situando-nos numa abordagem de reflexão conjunta, podemos considerar que ela surge numa realidade de responsabilidade partilhada, de envolvimento e de aperfeiçoamento coletivo, perante a possibilidade de cruzamento de saberes e de experiências.

1.2.2 Consequências do trabalho colaborativo

A colaboração constitui-se, assim, como um instrumento de desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013; Aubusson, Steele, Dinham & Brady, 2007; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Roldão, 2007). Na realidade, a possibilidade de os professores se ajudarem mutuamente contribui para se sentirem mais confiantes e mais empenhados em aperfeiçoar-se, tornando-se profissionais mais eficazes

(Fullan & Hargreaves, 2001); os participantes consideraram, em ambos os momentos, que o trabalho colaborativo tem impacto positivo no “enriquecimento pessoal e profissional dos professores”. Alguns formandos referiram a existência de um trabalho mais consciente, assente na reflexão e na partilha de saberes, e uma melhoria nas capacidades docentes, contribuindo para uma melhor resposta às necessidades dos alunos.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional dos professores, decorrente de dinâmicas de trabalho colaborativo, poderá “ter um efeito de contágio positivo em outros atores e planos no cenário educativo” (Alarcão & Canha, 2013, p.45), incluindo o desenvolvimento dos alunos e das próprias instituições onde exercem funções. Os participantes, pelas suas representações, parecem estender a todos os aspectos da vida da escola os efeitos do trabalho colaborativo, uma vez que referiram também um “melhor ambiente de trabalho”, a “melhoria nas aprendizagens”, o “sucesso educativo dos alunos”, “respostas educativas de qualidade” e, particularmente no final, uma “escola de qualidade”. As suas representações vêm assim reforçar a ideia de que o trabalho colaborativo contribui para a criação de ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos, na mesma linha de pensamento de Fullan e Hargreaves (2001, p.90). Efetivamente, o trabalho colaborativo, ao contribuir para que os professores se sintam mais seguros e mais confiantes coletivamente, reduzindo as incertezas no desempenho da sua ação, ajudará a melhorar o contexto de trabalho e, por conseguinte, o sucesso dos alunos.

O trabalho colaborativo nasce da interação entre os participantes, da partilha de conhecimentos e de experiências, da equidade no que diz respeito ao assumir das responsabilidades sobre o processo desenvolvido em conjunto, proporcionando, assim, a reconstrução do conhecimento, o desenvolvimento e a mudança das práticas (Alarcão & Canha, 2013). A opinião generalizada dos formandos, particularmente no final da oficina de formação, parece ir ao encontro desta perspetiva, podendo, assim, inferir-se que estão conscientes das potencialidades do trabalho colaborativo e do seu impacto nos professores, na escola e nos alunos.

As representações dos formandos sobre trabalho colaborativo, particularmente no final da formação, parecem decorrer da experiência partilhada no âmbito dos projetos de investigação-ação desenvolvidos, cujo processo apoiaram e acompanharam de forma colaborativa. Os formandos tiveram oportunidade de construir dinâmicas colaborativas com vista à resolução de problemas emergentes da prática, procurando facilitar a inclusão dos alunos numa escola que se pretende de todos e para todos. Assume aqui particular importância a colaboração entre todos, bem como a criação de sistemas de monitorização sistemática da prática pedagógica, enfatizando o desenvolvimento profissional dos docentes, o que nos remete para a importância da supervisão “como instrumento pedagógico de transformação do ensino e dos professores” (Alarcão & Canha, 2013, p.32). Salienta-se que, além da pertinência de conhecer as representações dos formandos sobre educação inclusiva e trabalho colaborativo, é igualmente importante conhecer as suas representações sobre supervisão.

1.3 Supervisão numa perspetiva colaborativa, desenvolvimentista e transformadora

No início da oficina de formação, os formandos revelaram que as suas representações sobre supervisão se situavam maioritariamente na “observação das práticas pedagógicas” e na “orientação da prática pedagógica”, embora as suas opiniões evidenciassem ainda uma maior dispersão de conceitos, ligados a “cooperação e colaboração” e “avaliação”. No final da formação, verificou-se uma consonância com as representações conhecidas no primeiro momento, contudo com uma maior incidência na “orientação da prática pedagógica” e surgiu uma nova ideia associada à supervisão como “ajuda de uma pessoa mais experiente”.

Algumas das representações dos participantes parecem ir ao encontro do conhecimento mais generalizado sobre supervisão, o qual assenta, normalmente, na orientação da prática pedagógica (Sá-Chaves, 2007), uma vez que o próprio conceito nos remete para o ato de “dirigir, orientar ou inspecionar”. Contudo, estamos perante múltiplos significados, que implicam processos e procedimentos

distintos, dependendo dos objetivos e do campo de atuação que lhes estão subjacentes.

O conceito de observação surge igualmente de forma generalizada associado a supervisão, uma vez que é fundamental no processo de acompanhamento e monitorização no contexto supervisoivo, conceitos também presentes nas representações dos formandos. Os próprios procedimentos de monitorização implicam um sistema de recolha sistemática de informação que irá possibilitar o acompanhamento de uma atividade através dos processos de regulação. A observação é uma componente importante do processo supervisoivo, uma vez que este pressupõe:

“um atento e abrangente olhar que contemple e atende ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”(Sá-Chaves, 2007, p.119).

O ato supervisoivo requer, assim, ora momentos de aproximação, ora de distanciamento, proporcionando a partilha de saberes e o contributo das competências de cada participante, requerendo capacidades para avaliar de forma que seja possível orientar, aconselhar, tendo em vista a implementação de hipóteses de solução para os problemas enfrentados (Sá-Chaves, 2007).

Nesta perspetiva, a supervisão é vista como um processo de realização que conta com a participação em compromisso de várias pessoas, incluindo uma dimensão colaborativa, conceito igualmente conexo com supervisão, também perceptível nas representações dos formandos. Estamos perante um conceito de supervisão que salienta a possibilidade de um clima relacional positivo promotor de aprendizagem e desenvolvimento, que vai muito além da mera cooperação, também referida por alguns participantes. A supervisão surge, pois, como modalidade em que os participantes e a interação que geram entre si, visando a consecução de objetivos comuns, surgem como fundamentais para a qualidade da atividade profissional (Alarcão & Canha, 2013). Da mesma forma, surge a dimensão avaliativa, sempre presente nas ações de monitorização, na perspetiva

de acompanhamento e regulação, não devendo, contudo, confundir-se avaliação com supervisão.

A referência de um participante à ajuda de uma pessoa mais experiente vai ao encontro da opinião de Alarcão e Tavares (1998, p.18) na sequência de estudos realizados com o fim de aprofundar o conhecimento na área da supervisão, ao referirem-se a esta como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Contudo, um conhecimento mais atual sobre supervisão permite uma compreensão mais abrangente, considerando-a como processo de acompanhamento de uma atividade e/ou das pessoas que a desenvolvem, com o propósito de facilitar a sua consecução com sucesso, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a realiza (Alarcão & Canha, 2013).

É oportuno, no entanto, salientar que, no final da oficina de formação, a análise sobre as representações dos formandos revela uma incidência na orientação da prática pedagógica. Facto que nos parece relevante, uma vez que as representações dos formandos sobre supervisão parecem conter uma forte componente formativa, mais evidente no segundo momento.

1.3.1 Contributos para melhorar o processo supervisivo

No que diz respeito aos contributos para melhorar o processo supervisivo, a análise das representações dos formandos revela que no início e no fim da oficina de formação se regista uma incidência no “trabalho colaborativo”. De forma menos significativa, alguns formandos centraram as suas respostas na “reflexão sobre a prática”, na “clarificação dos objetivos da supervisão” e no “conhecimento do contexto”.

O trabalho colaborativo apresenta, efetivamente, grandes potencialidades, uma vez que se realiza através da interação entre os participantes, implicando

partilha de experiências e de conhecimentos, bem como a responsabilização sobre as tomadas de decisão conjuntas enquanto, ao longo do processo promove a reconstrução de conhecimento e potencia o desenvolvimento e a mudança das práticas. Ao considerar-se o trabalho colaborativo nesta perspetiva desenvolvimentista e transformadora, bem como a concretização da supervisão segundo uma modalidade predominantemente formativa, promotora do desenvolvimento e da aprendizagem, somos levados a concluir que surgem ambos como aliados, na medida em que estão orientados para o desenvolvimento profissional dos participantes e para a transformação da própria instituição. A supervisão define-se como uma atividade que acompanha e apoia todo o processo de desenvolvimento e transformação (Alarcão & Canha, 2013, p.52). Contudo, ao tratar-se de uma situação de formação de grupo em determinado contexto, em torno de atividades partilhadas que implicam a conceção e acompanhamento de planos de intervenção, situação vivenciada pelos formandos ao longo da oficina de formação, a supervisão assume uma dimensão horizontal que recorre a estratégias de dinâmica colaborativa. Desta forma, a prática colaborativa é exercida pelos elementos do grupo, enquanto pares, que partilham de forma equitativa a responsabilidade de conduzir a atividade de supervisão. No seguimento da experiência desenvolvida, os formandos consideraram o trabalho colaborativo como um precioso contributo para melhorar o processo superviso.

Segundo Alarcão e Canha (2013), os quatro elementos - pessoas, contextos, processos e tempo - estão presentes na atividade supervisiva, ou seja, esta atividade é realizada por pessoas, insere-se num determinado contexto e envolve processos específicos, tais como a observação, o diálogo, a reflexão e a experimentação. Concluimos que, ao mencionarem o “conhecimento do contexto” como factor que pode contribuir para melhorar o processo superviso, os formandos parecem estar conscientes da importância do mesmo, particularmente quando se entende a supervisão como atividade de acompanhamento e monitorização, numa perspetiva colaborativa. De forma coerente, consideram ainda a “reflexão sobre a prática”, a qual integra os processos específicos atrás referidos pelos autores, na medida em que esta dimensão assume particular

importância no processo supervisoivo, pela sua relevância na mudança da própria prática.

As representações dos formandos sobre os contributos para melhorar o processo supervisoivo incluem ainda a “clarificação dos objetivos da supervisão”, que parece estar relacionada com a necessidade de participação efetiva e em compromisso de cada interveniente, contribuindo para a consecução dos objetivos comuns, tendo em vista a obtenção da qualidade, do desenvolvimento e da transformação. Este aspecto parece ir ao encontro da representação de um dos formandos, quando referiu os “sistemas de avaliação da qualidade” como contributos para melhorar o processo supervisoivo. Desta forma, parece fazer-se sentir a necessidade de uma regulação crítica da prática supervisoiva, fundamental para aferir a qualidade, não apenas dos processos, mas também do desenvolvimento e transformação das pessoas e da própria instituição, e ainda ajudar a identificar os constrangimentos e as potencialidades. De referir, no entanto, a forte dimensão formativa do ato supervisoivo, pelo que qualquer intervenção ao nível dos processos de realização terá que ter em consideração o contexto em que se realiza, as pessoas que executam a atividade, o próprio processo e as finalidades que o orientam (Alarcão & Canha, 2013). Neste âmbito, importa que a ação avaliativa tenha um carácter “orientador e preventivo”, procurando informar e contribuir para o desenvolvimento dos profissionais e das organizações.

Não podemos esquecer que as escolas podem ser entendidas como sistemas de relações e interações entre as pessoas, e entre estas e as atividades, as quais estarão facilitadas numa escola de qualidade, como refere Ainscow (1991). Na realidade, a qualidade pode funcionar como elemento mobilizador do desenvolvimento e ainda atuar como factor de motivação e satisfação dos membros da equipa (Vicente, 2004). Será oportuno sublinhar aqui a importância de um ambiente relacional positivo e interativo (Alarcão & Canha, 2013), promotor de uma dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento, colocando no centro do processo supervisoivo a interação pessoa/atividade e valorizando o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/formandos como objeto

da supervisão pedagógica. Neste âmbito, será oportuno conhecer as representações dos formandos sobre os contributos da supervisão para a prática pedagógica dos professores.

1.3.2 Contributos da supervisão para a prática dos professores

Analisadas as representações dos formandos sobre os contributos da supervisão para a prática pedagógica dos professores, verifica-se uma incidência, no início e no fim da oficina de formação, na “melhoria das práticas” o que parece coerente com as suas representações sobre supervisão, anteriormente referidas. Na realidade, o carácter transformador do processo supervisivo, quer sobre as pessoas, quer sobre os contextos em que atuam terá uma influência determinante na orientação da prática pedagógica. Trata-se da monitorização sistemática da prática pedagógica com recurso à reflexão e experimentação.

Fazendo uma revisão sobre as perspetivas de supervisão de diferentes autores, dos quais se salientam Alarcão e Tavares (1987), Sá-Chaves (2007), Alarcão e Roldão (2009) e Alarcão e Canha (2013), concluímos que está presente a ideia de desenvolvimento profissional, bem como de reflexão sobre as práticas, tendo em vista uma ação cada vez mais competente e eficaz. Os próprios formandos apontam a “reflexão sobre as práticas” como um dos contributos da supervisão para a prática pedagógica dos professores, parecendo estar conscientes do seu grande potencial formativo.

Numa abordagem sobre o conceito de “ser reflexivo” Alarcão (1996, p.176) considera “que o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação”. A reflexão implica uma atitude de questionamento permanente da parte do professor, de si e das suas práticas, constituindo-se como um instrumento de auto-avaliação e de regulação, e geradora de novas questões (Alarcão & Roldão, 2010). Desta forma, para que os professores tenham possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional, conseguindo ampliar o seu conhecimento sobre a prática, necessitam de se envolver individual ou

coletivamente em diferentes tipos de reflexão (Day, 2001). Nesta perspetiva, a ação supervisiva, pelo seu carácter reflexivo, de apoio, de orientação e regulação, constitui-se como um sólido alicerce para a construção e desenvolvimento profissional que contribuirá para que os docentes se tornem mais competentes para desempenharem com qualidade as suas tarefas profissionais. Esta questão remete-nos para a competência profissional dos docentes, ou seja, para a sua capacidade de desenvolver tarefas e outros papéis que lhes são exigidos. Por ventura, este aspecto terá influenciado os participantes a considerarem também o “desenvolvimento de competências” nos professores, com maior relevância no final da oficina de formação, como um dos contributos da supervisão para a prática pedagógica. Este facto leva-nos a inferir que poderão estar a referir-se a competências relacionadas com um desenvolvimento contínuo, que lhes permitirá realizar com sucesso a sua atividade profissional.

Os formandos, através das suas representações, parecem acreditar nas potencialidades do processo supervisivo na perspetiva do que atrás é referido, ao nível do reforço do seu conhecimento e competência profissional o que, por sua vez, se constituirá como factor de desenvolvimento dos próprios alunos.

Perante um mundo atual em constante mudança, os professores são frequentemente confrontados com desafios que lhes exigem um desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001). Surge nomeadamente o compromisso com a educação para todos. Reportando-nos ao que atrás foi referido, considerando a opinião de alguns autores sobre a temática da supervisão, será oportuno considerar também a opinião dos formandos sobre os contributos da ação supervisiva para a promoção de uma educação inclusiva.

1.3.3 Contributo da supervisão colaborativa para uma educação inclusiva

Os formandos consideraram, particularmente no início da formação, a supervisão como um “processo facilitador da inclusão” e, particularmente no final,

como promotora de uma “educação de qualidade para todos”, o que parece coerente com as suas representações já apresentadas.

Dado que a educação inclusiva “pressupõe uma oportunidade para desafiar as práticas normalmente desenvolvidas no contexto escolar e convida-nos a melhorar e mudar as mesmas” (Parrilla Latas, 2011, p.26), a reflexão sobre a prática, frequentemente referida neste estudo, assume particular importância. Assim, a existência de momentos reflexivos torna-se fundamental, particularmente se envolver grupos de professores (Rodrigues & Rodrigues, 2011), que assim têm oportunidade de refletir colaborativamente sobre os problemas que emergem da prática. O atual conceito de supervisão valoriza a reflexão, a colaboração, o desenvolvimento de estratégias de auto-supervisão, bem como a capacidade de gerar e partilhar conhecimento, e ainda a assunção da escola como comunidade aprendente, conseguindo influenciar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os que nela trabalham (Alarcão & Tavares, 2003). Coloca-se, pois, um particular enfoque na supervisão colaborativa, modalidade horizontal de supervisão entre pares com o propósito de desenvolver um projeto comum, visando a qualidade da atividade profissional. Os professores que participam numa atividade desta natureza mostram-se mais confiantes e com uma atitude mais positiva e empenhada em conseguir uma escola para todos.

Neste estudo, os formandos tiveram oportunidade de vivenciar uma modalidade formativa supervisionada, constituindo-se uma atividade inter-relacional em que cada um e a própria supervisora funcionaram como “amigo crítico”. Parece-nos assim que as suas representações, embora tenham começado por ter na base conhecimentos teóricos, particularmente no início da oficina de formação, se baseiam grandemente na experiência desenvolvida ao longo desta. Este facto, parece dever-se à oportunidade que tiveram de refletir colaborativamente sobre o processo e sobre os resultados obtidos, reformulando a sua ação de modo a corrigirem e a melhorarem as suas práticas para poderem promover o sucesso educativo de todos os alunos. Neste enquadramento, e indo ao encontro dos objetivos que nortearam o estudo, é oportuno identificar e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua,

recorrendo para isso à análise dos dados recolhidos nas entrevistas a quatro formandos, no final da oficina de formação, em que se procurou conhecer as suas representações sobre as experiências vivenciadas, e o seu impacto na mudança das suas concepções e das suas práticas, ou seja, no seu desenvolvimento profissional.

2. A vivência colaborativa e o poder da colaboração

Alguns dos objetivos do estudo, e que agora relembremos, pretendiam “identificar e analisar dinâmicas de trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua”, e ainda “conhecer as representações dos participantes sobre o impacto do trabalho colaborativo na implementação de práticas curriculares inclusivas”. Para tal, foram realizadas entrevistas aos quatro formandos que constituíram os sub-casos, no final da oficina de formação.

Os resultados do estudo evidenciam a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo, no contexto da oficina de formação, em situação de formação contínua, bem como a influência dessas dinâmicas nas práticas dos formandos. Com efeito, são relatadas experiências de sala de aula que sugerem a existência de uma aposta na promoção de interações entre pares, parecendo confiar-se no contributo dos alunos para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem dos colegas. Simultaneamente, os participantes demonstram compreensão e aceitação perante as diferenças que distinguem os alunos, parecendo encarar as dificuldades que daí emergem como oportunidades de aprendizagem, na mesma linha de pensamento de Ainscow (1997). Os processos colaborativos parecem aqui ser encarados como instrumentos de mudança e de formação, servindo-lhes de apoio para colocarem em prática novas ideias e soluções, indo ao encontro da perspetiva apresentada por Parrilla (2011), que reconhece nesse processo formativo o poder de promover o conhecimento e o “fortalecimento” de todas as pessoas que nele participam.

Todo o processo desenvolvido - análise reflexiva das situações educativas, no âmbito dos projetos de investigação-ação desenvolvidos pelos formandos e

relacionados com a inclusão de alunos na classe regular e/ou com a diferenciação curricular e pedagógica, de forma a ir ao encontro das necessidades de todos os alunos - parece ter dado lugar à partilha de saberes e à procura conjunta de soluções para os problemas. Parece também ter proporcionado aos participantes um aumento da confiança mútua, sem a ocorrência de atitudes defensivas. Estes resultados vêm, de certo modo, contrariar a opinião de Lima (2002) que, baseando-se na perspectiva de Hargreaves, conclui que muitas vezes os professores se isolam como forma de evitarem a sua exposição e a avaliação pelos pares. Como hipótese explicativa, apontamos o facto dos participantes no estudo integrarem o corpo docente de um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, não estando sujeitos à avaliação do desempenho pelos seus colegas, como acontece nas escolas da rede pública, questionando-nos se tal poderá ter facilitado todo o processo de colaboração desenvolvido. Assim, contrariamente à tendência generalizada do isolamento que caracteriza o trabalho docente, face à existência de *culturas de natureza individualista* (Lima, 2002), parece existir um interesse particular no grupo de participantes relativamente à sua disponibilidade para se ajudarem e colaborarem. Este facto parece ir ao encontro da ideia apresentada por Day (2001) que, sublinhando a perspectiva de Hargreaves, identifica a emergência de um novo profissionalismo, bem como as tendências actuais dos professores a partir das quais o seu trabalho se torna menos isolado e mais colaborativo. O trabalho na escola envolve conversas informais, momentos organizados, práticas metódicas de *feedback* e trocas sobre os problemas profissionais, impondo-se uma prática reflexiva profissional que “nunca é totalmente solitária” (Perrenoud, 2002, p.198). Sublinhamos a forma como os participantes valorizaram a oportunidade de conhecerem o que se passava nas salas de aula dos colegas, parecendo ir ao encontro da situação das escolas portuguesas, relatada por Lima (2002), com base nos dados empíricos existentes, quando afirma que grande parte dos professores sabe muito pouco sobre o que se passa nas outras salas de aula, uma vez que nunca as observou.

O testemunho positivo dos docentes sobre a dimensão relacional existente parece evidenciar a criação de laços que unem os diferentes intervenientes,

professores do ensino regular e professora de educação especial, dinamizadora da oficina e investigadora, num empreendimento comum - a construção de uma escola inclusiva que responda às necessidades da população escolar cada vez mais diversificada. Neste âmbito, a dimensão relacional entre os professores apresenta-se com particular relevância, uma vez que poderá contribuir para uma mais fácil resolução dos problemas, que sozinhos dificilmente conseguiriam enfrentar. De realçar igualmente, a forma como a professora de educação especial passou a ser envolvida nas diferentes situações de trabalho que se relacionam com os alunos em geral e não só nas situações de necessidades educativas especiais. Este facto, reconhecido e sublinhado pelos participantes, parece ir ao encontro da ideia preconizada por Porter (1997), quando define o professor de apoio como *professor de métodos e recursos*, atuando como consultor junto do professor da classe regular, ajudando-o a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos na classe.

Ao analisarmos as palavras do Diretor do estabelecimento de educação e ensino, durante a entrevista que foi realizada depois de terminada a oficina de formação, conclui-se que também ele percecionou mudanças nas atitudes e nas práticas, indo ao encontro do que atrás é referido. Segundo a sua opinião, no início os formandos terão ficado expectantes perante a proposta do projeto apresentado. Avizinhava-se uma tarefa difícil, uma vez que a formadora, igualmente supervisora e investigadora, era uma colega. À medida que o trabalho se foi desenvolvendo, as coisas foram mudando e os participantes começaram a olhar para a formadora, também professora de educação especial, “com outro respeito”. Opina ainda que, embora, anteriormente já recorressem muito a ela, o facto é que passaram a recorrer ainda mais, também para outro tipo de situações.

É oportuno reforçar o princípio fundamental de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças, a que é feita referência na fundamentação do estudo que aqui se apresenta, traduzindo-se necessariamente no desenvolvimento de estratégias adequadas que

respondam à diversidade. Assim, apesar da possibilidade de um trabalho em conjunto com o professor de educação especial, as solicitações feitas ao professor do ensino regular podem exigir da sua parte outro tipo de competências, outrora da responsabilidade daquele, pelo que, neste contexto, a parceria estratégica entre estes dois profissionais assume particular destaque.

Para concluir, podemos acrescentar que, embora os participantes no estudo valorizem o impacto das dinâmicas colaborativas desenvolvidas, parecendo evidenciar também valores e atitudes positivas face às dificuldades enfrentadas, agindo como profissionais (Day, 2001), estamos conscientes de que os efeitos daquelas, bem como a possibilidade de se prolongarem no tempo, poderão depender de um apoio, uma vez que existirão diferentes factores a nível contextual que poderão condicionar todo o processo. Assim, parece justificar-se a necessidade da assunção de compromissos que envolvam membros da equipa diretiva da escola, bem como a existência de uma organização mais flexível, que permita a criação de um novo espaço de relação e de diálogo, convidando à participação dos diferentes atores, alcançando um impacto coletivo que abranja todos os professores da escola e as suas práticas.

De referir que o próprio Diretor, durante a entrevista, afirmou ter tido dúvidas sobre a exequibilidade do projeto de formação, bem como sobre a implementação das dinâmicas de trabalho em equipa. Este facto, segundo a sua opinião, ficou a dever-se às inúmeras atividades a desenvolver, bem como ao próprio ritmo de trabalho que caracterizou como “muito acelerado”, o que condicionou a disponibilidade dos docentes. Apesar disso, admitiu ter criado altas expectativas, que considerou terem sido atingidas. Neste contexto, valoriza a importância do trabalho desenvolvido e o investimento pessoal e profissional que exigiu, bem como a oportunidade da equipa aproveitar “as potencialidades de cada um”, sublinhando a importância da continuidade do trabalho. Assim, parece-nos que a opinião do dirigente poderá ser um ponto de partida para que, num futuro próximo, venham a ser asseguradas as condições organizacionais necessárias

para que a implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo na escola sejam asseguradas.

3. Supervisão e colaboração - contributo para o desenvolvimento

Alguns dos objetivos do estudo, que agora relembremos, consistiram em “identificar estratégias de formação e de supervisão promotoras de trabalho colaborativo”, bem como “conhecer o seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores”. Neste contexto, recorreremos à análise dos dados das entrevistas realizadas aos quatro participantes que constituem os subcasos, bem como das reflexões que integram os seus *portfolios*. Recorreremos ainda a um conjunto de fontes de informação complementar, nomeadamente ao *Teaching Portfolio*, construído pela investigadora ao longo do processo formativo e investigativo, bem como aos registos das sessões de formação em vídeo, o que permitiu analisar detalhadamente a dinâmica existente, bem como a interação entre os participantes. Foram ainda muito relevante os dados recolhidos na entrevista realizada ao Diretor do estabelecimento de educação e ensino, dezoito meses depois de concluída a oficina de formação.

3.1 Representações dos formandos sobre o seu desenvolvimento profissional

A análise dos dados permite-nos inferir que as estratégias de formação e de supervisão utilizadas se revelaram promotoras de trabalho conjunto em que a responsabilidade de condução das atividades e da tomada de decisões se regeram por princípios de partilha, em torno de objetivos comuns. Neste contexto de formação e de aprendizagem colaborativa, o trabalho supervisoivo, assente no acompanhamento e análise do processo de desenvolvimento dos projetos de investigação-ação, bem como dos resultados, parece ter proporcionado aos participantes um percurso sustentado, fundamental para assegurar o seu desenvolvimento profissional e a sua autonomia.

Assim, o grupo de participantes, onde se inclui a investigadora enquanto formadora e supervisora, uniram-se com o propósito de colaborativamente resolverem os problemas emergentes da prática, conscientes porém das potencialidades deste processo ao nível do seu desenvolvimento, enquanto pessoas e enquanto profissionais, tendo-se disponibilizado para organizar e planear o trabalho de forma a consegui-lo.

Os participantes identificaram a existência de reflexão sobre as práticas no contexto dos projetos de investigação-ação desenvolvidos, numa realidade em que as decisões foram partilhadas no seio do grupo, dando lugar a mecanismos de heterosupervisão entre os formandos, de auto-supervisão e de auto-aprendizagem. Desta forma, é valorizada por eles a aprendizagem que se gerou, bem como a partilha e a construção intrapessoal do conhecimento. Podemos inferir que a reflexão de natureza colaborativa e colegial sobre as atividades desenvolvidas neste âmbito, bem como a análise de diferentes situações educativas se apresentam como estratégias com um forte potencial formativo. A supervisão surge como atividade que acompanha e apoia este processo, bem como a aprendizagem conseguida através da interação entre os formandos e, por eles, sublinhada.

A análise dos diferentes dados parece evidenciar, a assunção de papéis pelos participantes ao longo do processo o que terá influenciado as interações que se estabeleceram. Embora, por razões de organização do trabalho, fossem assumidas diferentes funções pelos diferentes elementos do grupo, dado que a dinâmica parece identificar-se com um processo colaborativo, tal realidade não se traduziu numa hierarquia de poder na tomada de decisões. Estamos concretamente a referir-nos ao papel da formadora, enquanto tal e enquanto supervisora, na medida em que a sua função consistiu em criar as condições necessárias para que fosse o grupo a fazer as suas próprias opções na condução da atividade e na consecução dos objetivos definidos, na mesma linha de pensamento de Alarcão e Canha (2013). A modalidade formativa parece, pois, ter-se revelado como uma atividade dinâmica e estimulante promotora da interação entre os participantes, em que a própria formadora e supervisora

funcionou como uma colega disponível para contribuir para o desenvolvimento do projeto conjunto e para a qualidade das atividades desenvolvidas. Parece-nos estar perante elementos que nos remetem para a identificação de uma supervisão colaborativa, em que a colegialidade dos mecanismos de supervisão reforça a relação formando/formando (Alarcão & Roldão, 2010). A perspetiva horizontal deste tipo de supervisão interpares parece acompanhar a supervisão vertical que assenta em mecanismos de interação formador ou supervisor/formando, parecendo assegurada a coordenação e gestão ao nível do acompanhamento e regulação do processo. Assim, apoiando-nos na opinião de Alarcão e Canha (2013, p.54), o processo colaborativo desenvolvido parece apresentar uma dimensão específica de concretização na medida em que integra “dinâmicas horizontais de acompanhamento e de orientação da formação, que corresponsabilizam os participantes pela condução do seu percurso”.

No entanto, será pertinente relembrar a relevância do papel do supervisor considerando que tem como primeira meta contribuir para o desenvolvimento dos professores, contudo, ao fazê-lo, contribuirá igualmente para o seu próprio desenvolvimento (Alarcão & Tavares, 1987). Caberá ao supervisor envolver os professores na sua própria formação, contribuindo para a promoção do desenvolvimento das suas capacidades profissionais. Sá-Chaves (2007, p.155) valoriza o exercício dialogante do supervisor com a realidade, dando voz ao *silent game* dos seus processos cognitivos, ato que deverá ser acompanhado pelo formando numa atividade conjunta de construção do saber com implicações na sua prática, conseguindo inovar e melhorar. Conscientes do papel do supervisor, bem como da importância da “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p.54), relevamos a emancipação profissional dos professores mediante o desenvolvimento do saber disciplinar, didático e criativo (Vieira, 2010). De sublinhar ainda a importância das suas capacidades de ação e auto-regulação das práticas, bem como de comunicação, de negociação e ainda de uma atitude crítica face aos contextos profissionais em que atuam.

Situando-nos no contexto do estudo, e partindo das representações dos formandos sobre o impacto das estratégias de formação e de supervisão no seu desenvolvimento profissional, verifica-se que reconhecem terem existido oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da formação, quer através da experiência que implicou uma planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação, avaliando de forma sistemática o seu próprio trabalho em colaboração com os seus pares, quer da aprendizagem com os outros. Evidenciaram ainda, através das suas opiniões, um sentimento de maior segurança que lhes reforçará a capacidade de exercer com autonomia a tomada de decisões a nível curricular. Parece que a estratégia de formação utilizada, a qual convidou os formandos a um questionamento auto-reflexivo, sistemático em colaboração com os outros participantes, tendo em vista a melhoria das práticas, terá contribuído para a sua autonomia e emancipação na mesma linha de pensamento de Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2010) quando se referem aos benefícios que decorrem de um processo de investigação-ação.

Os formandos reconhecem também a focalização da atenção no processo de ensino-aprendizagem em detrimento de um enfoque particular dado unicamente aos resultados, como acontecia anteriormente. Parece assim existir, da parte dos professores, a assunção de um novo profissionalismo em que transparece um compromisso com a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Os participantes reconhecem ainda ter passado a valorizar as práticas colaborativas ao nível do relacionamento entre os docentes da escola, da planificação e resolução conjunta de problemas, o que nos permite inferir que parecem olhar a melhoria do ensino como uma responsabilidade partilhada, mostrando-se disponíveis para dar continuidade ao trabalho desenvolvido e para aprenderem com os outros no local de trabalho. Este facto, na perspetiva de Day (2001), será um precioso contributo para a construção da escola como uma comunidade dinâmica de desenvolvimento profissional, tendo em atenção um conjunto de princípios de aprendizagem e de mudança.

Os formandos reconhecem existirem também mudanças a nível pessoal, o que vai ao encontro da ideia preconizada por Fullan e Hargreaves (2001, p.53) “não podemos mudar o professor, num sentido fundamental, sem mudar essa

pessoa que ele é”, uma vez que o seu desempenho enquanto profissional está diretamente relacionado com o tipo de pessoa e com a sua vida pessoal. Reconhecem ainda uma melhoria ao nível da auto-estima e uma maior compreensão das necessidades dos alunos, admitindo uma maior flexibilidade que lhes permite mais facilmente ir ao seu encontro. Acreditam ter desenvolvido uma maior consciencialização das suas limitações e potencialidades, enquanto professores, bem como um maior realismo de que a mudança efetiva implica um processo lento.

Os formandos reconhecem, assim, ter existido uma dinâmica promotora de um espaço de transformação, implicando um aprofundamento e desenvolvimento de competências que permitiram a sua capacitação para a tomada de decisões e uma maior consciencialização da sua ação, dependentes de processos de autonomização pessoal e profissional. Contudo, a análise das reflexões escritas dos quatro formandos, permite-nos conhecer outro tipo de indicadores cuja qualidade nos permite avaliar o nível de desenvolvimento profissional atingido por cada um dos elementos.

3.2 Indicadores de desenvolvimento profissional nos participantes

Recordamos que os quatro formandos que constituíram os sub-casos procederam à construção de *portfolios* individuais que incluem reflexões escritas, bem como materiais didáticos relacionados com os projetos de investigação-ação desenvolvidos.

Assim, analisámos a qualidade das reflexões escritas individuais, segundo os níveis estabelecidos por Ward e Cotter (2004), citados por Andrade (2010), de forma a refletirmos sobre o impacto das estratégias de formação e de supervisão no desenvolvimento profissional dos formandos.

A análise das reflexões escritas permite-nos concluir que três formandas revelam uma evolução gradual significativa na qualidade das suas reflexões.

Assim, a primeira reflexão de uma das formandas situa-se no nível rotineiro e a primeira reflexão das outras duas no nível técnico. Contudo, qualquer uma delas na segunda reflexão evidencia um exercício reflexivo marcadamente dialógico, em que o questionamento sobre o seu trabalho está presente e mostrando abertura para novas ideias e para a mudança, revelando uma evolução significativa no nível de reflexão. A última reflexão de cada uma destas formandas parece evidenciar novas ideias e pressupostos, bem como a assunção de responsabilidade no processo de transformação do contexto, ao levantarem questões para soluções a longo prazo, aproximando-se do patamar mais elevado de reflexão.

A evolução observada nas reflexões escritas das três formandas parece evidenciar que, ao longo do percurso em que decorreu a formação, terão passado de um papel técnico para um papel ativo na educação. Segundo Alarcão (1996, p. 176) o professor que reduz a sua ação a um papel meramente técnico limita-se “à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”. É a mesma autora que, perante o conceito de professor como prático reflexivo, afirma que “o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação”. Ao analisarmos as reflexões das três formandas, verificamos que a partir da primeira reflexão se observa um ciclo reflexivo onde assumiram uma postura de questionamento sobre a prática e, posteriormente, sobre a educação em geral, tentando compreender os fundamentos que as levaram a agir de uma determinada forma. O questionamento parece também ter como propósito a compreensão de si próprias, enquanto pessoas e enquanto profissionais, bem como do contexto em que desenvolvem a sua ação.

Qualquer uma das formandas refletiu inicialmente sobre uma situação específica de sala de aula, revelando preocupações meramente técnicas, embora o questionamento já estivesse presente, evoluindo posteriormente para preocupações de nível prático relacionadas com pressupostos, valores e consequências relacionados com as ações, procurando teorizar suportando-se em alguns autores. Posteriormente, sem se desligarem dos aspetos de caráter

prático, centram a sua reflexão em aspectos relacionados com o contexto mais alargado, tentando compreender, como ele influencia o seu trabalho e, simultaneamente, mostrando-se empenhadas na sua transformação. Parece, assim, existir uma evolução gradual dos níveis de reflexão das formandas, como atrás já foi mencionado, tendo como referência os níveis definidos por Ward e Cotter (2004), citados por Andrade (2010). Contudo, analisando os níveis de reflexão apresentados por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 101), com base na proposta de Van Manen citado por Richert (1992) – *nível técnico, nível prático e nível crítico e emancipatório* - conseguimos identificar que as primeiras reflexões, ao incidirem sobre o próprio ensino e em tarefas específicas, se identificam com o nível técnico. As segundas reflexões, ao revelarem preocupações com pressupostos e convicções aos quais a ação está ligada, existindo a preocupação de avaliar o próprio ensino, bem como de teorizar sobre a natureza da sua prática, se identificam com o nível prático. Nas últimas reflexões como as preocupações são alargadas a um contexto mais amplo e à forma como este influencia as suas práticas, aproximam-se do nível crítico e emancipatório.

O outro formando, contrariamente às formandas referidas anteriormente, elaborou apenas duas reflexões, as quais se centram em soluções concretas para determinada situação, com uma total ausência de questionamento, embora se distanciem de um mero ato de rotina, uma vez que se baseiam no pensamento, parecendo, contudo, situar-se no nível técnico de reflexão. Relevante parece o facto de o formando se debruçar sobre as soluções encontradas, de forma fundamentada, parecendo estar emergente uma atitude de mudança suportada por novos conhecimentos e por novas ideias, particularmente na segunda reflexão. No entanto, não se identifica uma evolução significativa da sua capacidade de reflexão face à sua centralidade nas respostas específicas e soluções concretas, apesar de evidenciar alguns indicadores de mudança de perspetivas na última reflexão. Contudo, as reflexões do formando incidem sobre a sua prática e parecem surgir como meio para transmitir as suas preocupações e necessidades, conduzindo a uma procura de ideias que ajudem a teorizar as mesmas. Assim, particularmente na última reflexão, ao refletir sobre os fundamentos que o levam a agir de determinada forma na sala de aula, tendo em

vista a resolução do problema que identificou, evidencia os motivos que justificam as suas ações, bem como as consequências a que conduziram. Contudo, o número e o teor das reflexões elaboradas pelo formando não permitem identificar com clareza todas as fases inerentes ao processo reflexivo que teve lugar, uma vez que apresenta o problema como solucionado, sendo difícil identificar os diferentes estádios em que o pensamento evoluiu, particularmente pela ausência de questionamento.

Desta forma, podemos concluir que três formandas aumentaram a sua capacidade de reflexão, aproximando-se do nível mais elevado, enquanto outro formando manteve o nível técnico, apesar de se registarem algumas mudanças de perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem.

Assim, as estratégias de formação e o trabalho supervisivo, parecem ter sido decisivos para ajudar os formandos a melhorar o seu nível de reflexão, particularmente as três formandas, uma vez que se aproximaram dos níveis mais elevados de reflexão. Contudo, esta evolução foi gradual dado que as primeiras reflexões se situaram no nível rotineiro e nível técnico, progredindo para o nível dialógico e, posteriormente, para um nível de reflexão com algumas características que se identificam com o nível transformador, o patamar mais elevado de reflexão.

É, assim, importante considerar a relevância do processo de formação contínua vivido pelos formandos, que se distanciou do tipo de abordagem de carácter tecnicista que desativa a reflexão e frustra o ser humano (Alarcão, 1996). Contrariamente, valorizaram-se os processos cognitivos e a experiência como fonte de aprendizagem, dando a possibilidade aos formandos de construir o seu saber. O processo de formação não poderá, assim, abdicar de “modalidades de supervisão mais horizontais e colaborativas onde os formandos e formadores negoceiem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional”, tal como considera Andrade (2010, p.87). Será oportuno valorizar a natureza questionadora e reflexiva do trabalho supervisivo, bem como a relevância deste no desenvolvimento profissional dos professores, sendo, por isso, considerado fundamental no seu processo de formação. Assim, a realidade vivenciada pelos

participantes ao longo da formação, que surgiu como espaço privilegiado de oportunidades de aprendizagem colaborativa, ficando salvaguardada a supervisão no seu papel de atividade sustentada de apoio ao processo, parece ter reunido algumas condições fundamentais para estimular o desenvolvimento profissional dos participantes.

CAPÍTULO SEIS: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, ORIENTAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES NO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Este capítulo inclui as conclusões finais do estudo, tendo como referência as questões da problematização da investigação, as quais oportunamente relembremos.

Será feita ainda uma abordagem sobre os constrangimentos da formação em contexto, bem como dos condicionalismos para a prática do trabalho colaborativo na escola e, posteriormente, iremos procurar levantar limitações do estudo, bem como referir algumas orientações para investigações futuras.

Finalmente, concluiremos, referindo-nos às implicações do estudo.

1. CONCLUSÕES FINAIS

Face às novas exigências da escola, perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, bem como o confronto com pressões crescentes e expectativas mais exigentes no que diz respeito à excelência, perante um leque cada vez mais alargado de responsabilidades (Fullan & Hargreaves, 2001), é necessário que os professores consigam desenvolver a sua capacidade de renovação no sentido de melhorarem a qualidade das respostas. Neste sentido, a formação contínua assume um particular destaque, devendo oferecer uma variedade de oportunidades de aprendizagem aos professores de acordo com os seus interesses e necessidades de desenvolvimento, não só a curto, mas também a longo prazo (Day, 2001). Assume, assim, grande relevância o incentivo e a oportunidade para que os professores “trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez

de lidar sozinhos com as exigências” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.21). Considerando que os professores são uma parte importante da escola, não poderemos esquecer também a sua responsabilidade em aperfeiçoá-la, contribuindo para melhorar a sua qualidade e desempenho.

Conscientes desta realidade, propusemo-nos desenvolver um estudo que incidu sobre uma formação em contexto, na modalidade de oficina, procurando investigar a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os participantes, bem como o impacto dessas dinâmicas nas práticas dos professores, tendo em vista a promoção de práticas curriculares inclusivas, e no seu desenvolvimento profissional.

O trabalho envolveu dezasseis docentes de uma escola de ensino particular e cooperativo, do 1º, 2º e 3º ciclos, o mesmo contexto onde a investigadora/formadora exerce funções como professora de educação especial. Contudo, o estudo incidu em quatro docentes do 1º CEB que constituíram os subcasos.

A formação prolongou-se ao longo de seis meses e foi constituída por duas etapas. Na primeira, teve lugar a reflexão em torno de alguns conceitos e práticas, tendo por base diferentes eixos temáticos definidos em função dos interesses e necessidades dos participantes e do próprio contexto, bem como dos fundamentos teóricos do estudo. Na segunda, teve lugar a análise e discussão de situações de docência, dando origem à conceção e implementação de quatro sub-projetos em sala de aula que tiveram como opção privilegiada a investigação-ação colaborativa.

Chegados ao final do trabalho, é oportuno retomar as questões de investigação que nos orientaram e às quais procurámos responder, identificando também potencialidades e limitações, bem como algumas orientações para futuras investigações.

Assim, estruturámos a conclusão em três pontos: no primeiro procuramos dar resposta às questões de investigação, começando pela identificação de dinâmicas de trabalho colaborativo, bem como pelas potencialidades destas e da

formação em contexto escolar, na prática dos professores e no seu desenvolvimento profissional; no segundo vamos dedicar-nos ao levantamento de constrangimentos da formação em contexto, bem como dos condicionalismos para a prática do trabalho colaborativo na escola; no terceiro vamos procurar equacionar limitações do estudo, bem como referir algumas orientações para investigações futuras.

1.1 Resposta às questões de investigação

Começamos por relembrar as três questões da problematização da investigação e que agora retomamos:

- 1) Em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial promovem dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores de ensino regular e entre estes e o professor de educação especial?
- 2) De que modo o trabalho colaborativo, em contexto de formação contínua, contribui para a promoção de práticas curriculares com vista à educação inclusiva, numa perspetiva de escola para todos?
- 3) Em que medida as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores participantes no estudo?

Relativamente à **primeira questão** de investigação, concluímos que os resultados do estudo evidenciam a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo, no contexto da oficina de formação, facto reconhecido pelos formandos, quer através das respostas aos questionários das sessões, quer através das entrevistas aos formandos que constituíram os subcasos, bem como da observação das videograções das sessões. Os participantes reconhecem ter existido a oportunidade de colaborarem entre si, envolvendo-se num trabalho conjunto, onde incluem a professora de educação especial, dinamizadora e investigadora, com vista à resolução de problemas emergentes da prática.

Concluímos ainda que o processo de trabalho desenvolvido é encarado pelos formandos como instrumento de mudança e de formação, servindo-lhes de suporte para colocarem em prática novas ideias e soluções, que lhes permitem responder às necessidades de todos os alunos na sala de aula.

Efetivamente, é pertinente sublinhar a complexidade das atividades que os docentes são chamados a desempenhar hoje nos contextos em que atuam, o que vem exigir a articulação de esforços com a colaboração de todos, particularmente dos professores. Assim, são reconhecidas vantagens à formação em contexto, na modalidade de formação contínua, recaindo a opção sobre dinâmicas de trabalho colaborativo. Estas tiram partido da interação que promovem ao sujeito consigo próprio e com os outros e ainda com as atividades que realiza, visando a compreensão partilhada da realidade e o seu desenvolvimento transformador, bem como do contexto em que atua (Alarcão & Canha, 2013). Ao desenvolvimento e transformação dos formandos corresponderá o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos para o que contribui uma perspetiva de desenvolvimento do professor “menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, p.19-20). Surge desta forma um particular enfoque na indagação crítica e na dimensão reflexiva sobre as práticas com vista à sua transformação. A formação surgiu assim como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas, caracterizada de uma dimensão horizontal de supervisão, onde as tomadas de decisão que influenciaram as atividades a realizar, não implicaram “hierarquia de poder” (Alarcão & Canha, 2013), cabendo à dinamizadora criar as condições para que o grupo fizesse as suas opções, tendo em vista a prossecução dos objetivos a alcançar.

Procurando dar resposta à **segunda questão** concluímos ter existido um processo desenvolvido em torno da análise reflexiva das situações educativas e da experimentação, dando lugar à partilha de ideias e de saberes, bem como à procura conjunta de soluções para os problemas. Daqui emergiu uma situação de monitorização sistemática da prática pedagógica com intervenção dos pares,

surgindo entre todos uma relação amigável e recíproca. Assim, gerou-se ao longo da formação um clima relacional que proporcionou aos participantes um aumento da confiança mútua, existindo um interesse particular em ajudarem-se mutuamente e colaborarem. Esta dimensão relacional, cuja relevância foi reconhecida pelos participantes nos questionários das sessões, bem como pelos quatro professores entrevistados que constituíram os subcasos, parece ter contribuído para unir os diferentes intervenientes, onde se inclui a professora de educação especial, num projeto conjunto que tem como finalidade a inclusão de todos os alunos na escola. Desta forma concluímos que o trabalho colaborativo que “está intimamente ligado à natureza das relações entre as pessoas” (Alarcão & Canha, 2010, p.46), compreendendo dimensões emocionais e afetivas, contribuiu, no contexto da formação, para o desenvolvimento de competências de reflexão e de intervenção dos formandos. Assim, apetrechou-os com instrumentos que lhes permitirão responder com eficácia aos desafios que a escola lhes coloca perante a diversidade que caracteriza a sociedade atual. Esta opinião foi partilhada pelos formandos entrevistados, quando afirmaram sentir-se mais seguros e confiantes para responderem a situações que surjam futuramente.

No que diz respeito à **terceira questão**, as estratégias de formação e de supervisão implementadas contribuíram, tal como consideraram os formandos que constituíram os subcasos, para os participantes se colocarem numa posição de investigadores das próprias práticas e dos seus pares. Desta forma, segundo a reflexão e o testemunho apresentados, tiveram oportunidade de repensar e rever as suas práticas, conseguindo compreender a sua natureza e predispondo-se a melhorá-las e a transformá-las. Uma oportunidade desta natureza, segundo Sachs (2009), pode contribuir para que os professores se tornem práticos reflexivos, ao mesmo tempo que faz emergir a renovação profissional, bem como a melhoria e a transformação das práticas, influenciando favoravelmente as aprendizagens dos alunos. Segundo Day (2001) para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática, melhorando a sua eficácia profissional, é fundamental que se envolvam, individual ou coletivamente em diferentes tipos de reflexão. Day e Sachs (2004) vêm valorizar igualmente o lado pessoal do docente,

sublinhando a importância da reflexão do professor sobre os seus valores, emoções, relações e propósitos, o que se traduz no conhecimento de si próprio.

Debruçando-nos sobre as estratégias de formação e de supervisão promovidas pelo professor de educação especial, onde se incluem a investigação colaborativa sobre as práticas e a reflexão crítica sobre estas e sobre o próprio pensamento e valores, bem como sobre o próprio contexto, podemos inferir que se reuniu um conjunto de condições importantes para a promoção do desenvolvimento profissional nos participantes.

Voltando novamente à terceira questão e procurando indicadores que evidenciem o desenvolvimento profissional dos formandos, vamos centrar-nos nas reflexões escritas elaboradas pelos que constituem os subcasos. Assim, concluímos que a reflexão dos formandos sobre a experiência profissional e a ação educativa desenvolvida ultrapassou, pelo menos em três dos subcasos, uma lógica reflexiva de cariz tecnicista, uma vez que a reflexão incidiu sobre a sua *praxis*, ou seja, sobre os fundamentos que os levaram a agir de determinada forma, estando perante um processo de reflexão e conhecimento, a que Alarcão (1992) chamou *metapraxis*. Assim, concluímos que o processo de realização da formação promovida pela professora de educação especial contribuiu para a estimulação de competências reflexivas nos formandos, parecendo ter sido decisivas para conseguirem atingir níveis de reflexão de maior qualidade. Tal como foi referido oportunamente neste estudo, “a reflexão e a sua qualidade são indicadores de desenvolvimento profissional” (Andrade, 2010, p.82), desta forma, verificando-se o desenvolvimento da reflexividade nos formandos, durante o percurso de formação, estamos perante evidências que comprovam o seu desenvolvimento profissional.

Não poderemos esquecer também a relevância das evidências existentes, nas próprias entrevistas, sobre o impacto das estratégias de formação no pensamento e nas práticas dos quatro formandos, bem como pelo facto de passarem a sentir-se competentes para responderem com eficácia a situações futuras e disponíveis para contribuírem para o desenvolvimento da escola. Relevantes são também os indicadores de desenvolvimento pessoal dos quatro participantes, de que é ilustrativo o exemplo de uma das formandas ao

reconhecer as expetativas excessivamente elevadas que tinha sobre si própria, chegando a afirmar *“deixei de ser tão exigente e passei a ser mais realista e a valorizar pequenas conquistas, passei a achar que não sou uma super-mulher”*. Segundo Fullan e Hargreaves (2001) as expetativas elevadas que muitos professores têm sobre si próprios, numa profissão caraterizada por limites mal definidos, podem ficar a dever-se ao individualismo e ao isolamento que continua a existir, possivelmente a situação que a docente terá vivido anteriormente. O desenvolvimento pessoal poderá estar também na base da identificação das próprias necessidades, bem como das suas potencialidades e limitações e do seu próprio papel na sala de aula, no grupo de colegas e em relação à escola. Assim, terá sido também o desenvolvimento pessoal que lhes permitiu uma avaliação realista dos seus próprios resultados, enquanto pessoas e enquanto profissionais.

O desenvolvimento profissional assenta num processo de aprofundamento e reconstrução do conhecimento (Alarcão & Canha, 2013). Contudo, o processo de desenvolvimento que parece ter existido nos participantes não contribuiu significativamente para a mudança das suas representações sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão, uma vez que elas, regra geral, no início e no final da formação, são concordantes com as perspetivas existentes na literatura. No entanto, a partilha de conhecimentos, de experiências e de responsabilidades sobre os percursos de ação, parecem ter contribuído para uma melhor compreensão da realidade, o que justifica a erradicação de algumas conceções baseadas na deficiência e consequente ênfase na planificação individual, que surgiram no início da formação, bem como para a mudança das práticas e para o desenvolvimento. Será pertinente referir também que nas representações sobre supervisão, parece ter existido uma evolução em termos conceituais, uma vez que no final da formação foi dada maior relevância ao processo, ao considerarem-na, maioritariamente, como orientação da prática pedagógica. No entanto, no início, embora existisse igualmente uma valorização do processo de acompanhamento, sendo mencionada a observação com algum relevo, surge também a avaliação. Embora se reconheça que existe uma dimensão avaliativa na supervisão, ficou-nos a dúvida se naquele momento

existia alguma confusão entre avaliação e supervisão, uma vez que no final da formação a avaliação é mencionada de forma pouco significativa.

Podemos concluir que a supervisão se terá concretizado ao longo do estudo numa modalidade predominantemente formativa, havendo uma atenção particular às potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os participantes, bem como de criação de um contexto de desenvolvimento profissional.

Pelas conclusões do estudo realizado, que encontram fundamento na opinião de vários autores, mencionados ao longo deste trabalho, são inegáveis as vantagens da formação em contexto, na modalidade de formação contínua, bem como das dinâmicas de supervisão colaborativa, anteriormente sublinhadas. Contudo, são percecionados alguns constrangimentos através da opinião expressa pelos formandos nos questionários das sessões, bem como nas entrevistas, sobre os quais nos debruçaremos seguidamente.

1.2 Constrangimentos da formação em contexto e condicionalismos para a prática do trabalho colaborativo na escola

1.2.1 Constrangimentos da formação em contexto

É inegável que a formação em contexto traz benefícios acrescidos, uma vez que permite aos professores um diagnóstico sobre os seus problemas e a mobilização dos seus saberes, ideias e experiências para conseguirem encontrar e aplicar as soluções possíveis (Barroso, 2003b). Desta forma a formação otimiza o potencial formativo das situações de trabalho, oferecendo as condições necessárias para que os profissionais transformem as experiências em aprendizagens (Canário, 1994). Acresce ainda o facto de a formação em contexto assentar no conhecimento comum sobre a organização, a comunidade, os alunos

e o ambiente, podendo oferecer, à partida, um sentimento de segurança aos formandos.

Na situação concreta do estudo que desenvolvemos, achamos relevante o facto de os formandos se mostrarem recetivos, desde o início, para partilharem as suas dificuldades e problemas com o grupo, bem como para abrirem a sala de aula aos colegas, aceitando uma situação de hetero-observação, sem receio de se exporem. Esta realidade contraria alguns dados empíricos existentes em Portugal, entre eles os recolhidos por Caria (1997), citado por Lima (2002), os quais evidenciam que a maioria dos professores sabe muito pouco sobre o trabalho que se desenvolve nas salas de aula dos colegas, uma vez que nunca os observaram. Por outro lado, são ainda sublinhados por Lima os receios dos professores exporem as suas práticas e competências ao olhar crítico dos pares, podendo sentir ameaçada a sua auto-estima pessoal e profissional.

Assim, a formação em contexto pode fazer emergir alguns constrangimentos. No âmbito do estudo por nós desenvolvido, importa sublinhar um dos que foi percecionado no início da formação, o qual se relaciona com o facto de a dinamizadora ser uma professora da escola, deixando os participantes numa primeira fase expectantes e, eventualmente, pouco confiantes, tal como o próprio Diretor sublinhou na entrevista:

[...] se me permites, isto é um pau de dois bicos, alguém está a implementar uma investigação, a investigadora é colega, isto torna-se no princípio um bocado dúbio, torna um trabalho difícil para quem está a tentar avançar. Eles perguntam “para que é isto?”

No entanto acrescenta que, com o decurso da formação, os professores foram-se apercebendo da importância do trabalho “Eles começaram a ver que ganhavam muito mais do que tinham imaginado”, aumentando a sua confiança e passando a olhar para a dinamizadora, professora de educação especial, “com outro respeito”. De acordo com a sua opinião esta consciencialização do que estava a acontecer foi sendo transmitida a toda a escola, afetando as atitudes dos participantes e dos não participantes em relação à mudança na dinâmica de trabalho.

Um outro aspecto diz respeito à fadiga evidenciada pelos participantes devido à hora de realização das sessões, no final do dia, bem como pela sobrecarga de tarefas e responsabilidades que são chamados a desempenhar, o que se traduziu na sua falta de disponibilidade. Pelas razões apontadas, a sua participação foi condicionada, facto que foi sublinhado pelos participantes de forma recorrente, particularmente no início da formação, nos questionários de avaliação das sessões. Contudo, é importante sublinhar que, apesar deste condicionalismo, os formandos ao reconhecerem a importância da formação em contexto, conseguiram de forma gradual minimizá-lo, reconhecendo a mais-valia de um espaço destinado à análise e reflexão conjunta das situações educativas.

O próprio Diretor, na entrevista que concedeu, declarou que estava expectante sobre a exequibilidade da formação, face ao elevado número de tarefas que os docentes têm que desempenhar. Perante esta realidade manteve-se atento e constatou que os professores se motivavam uns aos outros para participarem, uma vez que reconheceram a formação como a oportunidade ideal para trabalharem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem as suas competências. Podemos concluir que este constrangimento pode ser ultrapassado se os professores se empenharem “em trabalhar com os seus colegas, se redefinirem o seu papel, incluindo responsabilidades fora da sala de aula, se se empenharem no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente, se confiarem nos processos, bem como nas pessoas, se praticarem a reflexão na acção, pela e sobre a acção” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.113). Os professores estarão mais disponíveis para reorganizar o seu tempo, disponibilizando momentos de partilha e de diálogo, de forma a manifestarem abertura para aprenderem e para contribuírem para a aprendizagem dos colegas.

1.2.2 Aspectos que condicionam a prática do trabalho colaborativo na escola

Através da análise dos dados das entrevistas foi possível identificar alguns condicionalismos para a prática do trabalho colaborativo na escola. É, assim,

identificado um constrangimento relacionado com o factor tempo, quer pelo horário escolar que não contempla um espaço para trabalho conjunto, quer pela sobrecarga de tarefas a desempenhar pelos professores na escola. Por estas razões, não existem condições, nem tão pouco encorajamento suficiente para que os professores quebrem a barreira do isolamento profissional (Fullan & Hargreaves, 2001), o que limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções.

Outro condicionalismo apontado prende-se com as características dos novos programas, pelo seu conteúdo e extensão. Este aspecto será um factor de *stress* para o professor perante a preocupação de lecionar todos os conteúdos do programa, bem como de corresponder às expectativas que são criadas pela comunidade educativa. Segundo a opinião dos formandos, esta realidade limita a ação do professor, obrigando-o a trabalhar de forma isolada na sala de aula, condicionando a sua gestão do tempo e impedindo-o de poder trabalhar em conjunto com os colegas, bem como de ter outro tipo de participação na dinâmica da escola.

Apesar dos condicionalismos apontados, é importante referir que alguns dos formandos entrevistados também assumiram responsabilidades numa melhor gestão do tempo e numa maior disponibilidade para colaborar com os colegas. Aqui assume particular importância a planificação do trabalho, a fixação de prioridades e a partilha de responsabilidades, bem como uma gestão equilibrada entre o trabalho e a vida dos docentes (Fullan & Hargreaves, 2001), com a consciência de que de que o excesso de trabalho não trará a eficácia que seria esperada. Contudo, reconhecemos como oportunas as questões de alguns formandos que remetem para a organização/escola a responsabilidade de criação de condições que permitam a calendarização de reuniões, com vista à promoção do trabalho conjunto e da colaboração entre os professores. Neste âmbito, impõe-se a preparação dos horários de forma que os docentes possam trabalhar juntos para planificar, tomar decisões sobre questões curriculares, analisar e refletir sobre situações de docência, podendo ajudar-se mutuamente. Impõe-se, assim, o envolvimento de membros da equipa diretiva da escola para que, fazendo uso de uma organização mais flexível, promovam a criação de espaços propícios à

criação de dinâmicas colaborativas entre os professores, bem como a possibilidade destas se prolongarem no tempo.

A opinião manifestada pelo Diretor durante a entrevista revelou uma consciencialização para a necessidade de colaboração entre os professores, reconhecendo a importância da partilha de saberes e de experiências e mostrando, simultaneamente, uma atitude de abertura para que seja possível implementá-la na escola. Assim, referindo-se ao trabalho colaborativo afirma:

“[...] este tipo de trabalho é fundamental, se a equipa não aproveita as potencialidades de cada um, morre no caminho. Este investimento e todas estas estratégias são muito importantes e vão ao encontro do que nós enquanto escola desejamos. É fundamental que isso aconteça.”

Contudo, para que seja possível assegurar a continuidade do trabalho colaborativo, há que valorizar os professores, bem como promover o seu crescimento profissional. Factos em relação aos quais o Diretor parece estar consciente, ao sublinhar a necessidade de aproveitar as potencialidades de cada elemento da equipa para que esta cresça e se desenvolva. Assim, será igualmente fundamental que o mesmo se consciencialize da necessidade de criação de normas organizacionais que permitam a interação entre os docentes, bem como de um nível de segurança que lhes permita sentirem-se confiantes para além dos limites da sala de aula, envolvendo-se na discussão e no trabalho conjunto com os colegas.

1.3 Limitações do estudo e orientações para investigações futuras

No seguimento da abordagem sobre os constrangimentos da formação em contexto e sobre os condicionalismos para a prática do trabalho colaborativo na escola, importa referir as limitações do estudo, de forma a sugerirmos desenvolvimentos futuros.

Considerando que se colocou um enfoque particular nos formandos e nas suas vivências, no que diz respeito às dinâmicas de interação entre eles, os

dados foram recolhidos no contexto natural de trabalho, implicando a compreensão das suas representações e das práticas. Existiu, assim, um interesse particular pela forma como os formandos deram sentido à experiência desenvolvida ao longo da formação. Contudo, dado que as nossas questões de investigação se apresentaram muito abrangentes, tornando-se difícil identificar pormenores que nos ajudassem a compreender as particularidades dos participantes, enquanto grupo, e de cada um em particular, enquanto indivíduo, o estudo apresentou um aspecto centrado no grupo de participantes e outro em quatro formandos que constituíram os subcasos. Neste contexto, partimos da observação do grupo e enfocámos posteriormente em cada um dos quatro sujeitos que constituíram os subcasos, realizando um estudo aprofundado de cada um.

De entre os vários instrumentos de recolha de dados destacamos o inquérito por questionário que pretendia caracterizar os participantes, bem como conhecer as suas representações, no início e no final da formação, sobre os conceitos chave - educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão - fundamentais no âmbito da formação em contexto que se desenvolveu. Pretendemos, assim, conhecer as suas representações com o fim de percebermos se, após o trabalho desenvolvido, seriam percebidas mudanças nas suas concepções. De referir que o inquérito por questionário preenchido por todos os formandos não foi identificado, tendo-se preservado a situação de anonimato, ao considerar-se a sua análise centrada no grupo. Contudo, uma vez que o estudo apresentou também um aspecto centrado nos quatro formandos que constituíram os subcasos, consideramos que teria sido fundamental analisar as suas representações, em ambos os momentos com o fim de perceber possíveis mudanças. Assim, consideramos que este facto poderá ter-se constituído como uma limitação do estudo.

Para podermos avaliar cada uma das sessões presenciais de formação a nível organizacional e a nível da consecução dos objetivos, foi construído um questionário que foi preenchido pelos participantes no final de cada sessão. Embora se considere a grande relevância deste questionário, uma vez que

permitiu à formadora/dinamizadora e investigadora uma análise sessão a sessão, melhorando alguns aspectos de acordo com a avaliação dos formandos, bem como o tratamento e análise final dos dados, procurando dar resposta a algumas questões de investigação, pode ter constituído uma limitação. Esta conclusão decorre da constatação de que parece ter-se tornado rotineiro e fastidioso, uma vez que, à medida que as sessões iam decorrendo, os formandos se limitavam a responder às perguntas fechadas, verificando-se um número reduzido de respostas às perguntas abertas. Acresce ainda o facto já referido nos constrangimentos, o qual se relaciona com a fadiga dos participantes no final de um dia de trabalho, seguido de uma sessão de formação. Consideramos, assim, que em estudos futuros se deveria repensar o tipo de questionário a adotar ou optar apenas pelo seu preenchimento no final de cada etapa, uma vez que os registos em vídeo das sessões, como fonte de informação secundária, permitiram a análise e avaliação das estratégias utilizadas, em função do nível de participação dos formandos, permitindo também um reajustamento contínuo das mesmas.

A formação, na modalidade de oficina de formação, teve a duração de cinquenta horas, vinte e cinco horas de sessões presenciais e vinte e cinco horas de sessões não presenciais, foi constituída por duas etapas e teve a duração de seis meses. Como já foi referido decorreu em horário pós-laboral, tendo cada sessão presencial a duração aproximada de três horas. Na primeira etapa, realizada entre maio e julho de 2011, teve lugar uma reflexão sobre conceitos e práticas, tendo por base diferentes eixos temáticos definidos em função dos interesses e necessidades dos formandos e do próprio contexto, bem como dos fundamentos teóricos do estudo. Na segunda etapa, realizada de setembro a novembro de 2011, as sessões centraram-se na análise e discussão de situações de docência, dando origem à conceção e implementação de quatro sub-projetos em sala de aula que tiveram como opção privilegiada a investigação-ação colaborativa. Apesar dos constrangimentos identificados e já referidos, que se relacionam com o excesso de atividades que os professores têm que desempenhar, condicionando a sua disponibilidade, consideramos que a formação deveria ter tido início no começo do ano letivo, prolongando-se ao até

final do mesmo. Assim, seria proporcionado um espaço e tempo mais alargado aos formandos para desenvolverem os sub-projetos em sala de aula, no sentido de respeitar os ritmos individuais, bem como para lhes possibilitar de forma mais segura a atribuição de significado às novas experiências de aprendizagem. Por outro lado, a própria dinamizadora, no seu papel de investigadora, teria um período mais alargado para recolher os dados, bem como mais oportunidades para construir o seu conhecimento, considerando a complexidade de saberes que envolvem a supervisão como processo colaborativo orientado para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualidade.

Situando-nos no papel da formadora, simultaneamente professora de educação especial no contexto em que decorreu o estudo e também investigadora, é certamente questionável se foi possível distinguir os diferentes papéis. Podemos acrescentar que não foi tarefa fácil, sendo, por vezes, difícil trilhar os diferentes caminhos. Contudo, suportando-nos nos requisitos apresentados por Day (2001) ao referir-se à disciplina que se impõe ao investigador, a saber: as relações equitativas entre todos os participantes, onde se inclui a formadora/dinamizadora; a entreajuda entre todos, os quais se empenharam num trabalho de colaboração; a disponibilidade para refletir em conjunto; a convicção de que os contextos reais são mais bem estudados por aqueles que neles atuam, aos quais cabem as responsabilidades na decisão sobre as ações a seguir perspetivando a melhoria, bem como de avaliar os resultados, podemos concluir que estavam reunidas as condições necessárias que ajudaram a ultrapassar alguns constrangimentos impostos pela situação.

Podemos ainda acrescentar que a conceção de formação que presidiu ao desenvolvimento de todo o processo, influenciou, simultaneamente a forma como a supervisão foi concebida e praticada, ou seja, a dimensão horizontal da supervisão entre pares, numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, abriu caminho a uma dinâmica que aproximou os diferentes papéis da dinamizadora na sua ação como formadora e investigadora, dando ainda lugar ao seu contributo como professora de educação especial.

Não podemos, no entanto, esquecer a dificuldade em conseguir o distanciamento necessário para avaliar os resultados. Assim, reconhecemos como fundamental a perspectiva de pessoas exteriores ao contexto, considerando como esta poderia ser enriquecedora, quer pelo desafio, quer pelo apoio que poderia constituir. Concluimos que reside aqui outra limitação do estudo, uma vez que esta situação não se operacionalizou, como inicialmente se tinha perspectivado. Contudo, tentámos através da entrevista ao diretor obter um visão externa de alguém que, não tendo participado na formação, se manteve atento ao processo desenvolvido, bem como aos resultados alcançados. Sem desvalorizar o contributo da visão apresentada pelo dirigente, no que diz respeito ao impacto positivo conseguido, particularmente no desenvolvimento dos professores, acreditamos que a participação de observadores externos teria sido, certamente, uma mais-valia.

2. Implicações do estudo

Após a identificação de limitações do estudo, que simultaneamente foram apontando numa determinada direção tendo em vista estudos futuros, vamos procurar refletir sobre as implicações das estratégias de formação e de supervisão, promovidas pela professora de educação especial, com particular relevância para as dinâmicas de trabalho colaborativo e sobre o impacto destas no desenvolvimento profissional dos professores, bem como na promoção de práticas curriculares que promovam a inclusão de todos os alunos.

2.1 A relevância das dinâmicas colaborativas para os professores, para os alunos e para a escola

A reflexão sobre as dinâmicas colaborativas que tiveram lugar permite-nos concluir que a modalidade formativa promoveu uma atividade inter-relacional entre os participantes, em que cada um, inclusive a dinamizadora e investigadora, funcionou como colega, amigo crítico. A ação desenvolvida, tal

como revelou o estudo, desencadeou dinâmicas colaborativas, promoveu a prática reflexiva, a aprendizagem e o desenvolvimento de quem nela participou. Desta forma as dinâmicas de trabalho colaborativo terão tido impacto na reflexão contextualizada sobre a prática, uma vez que o recurso à investigação-ação deu lugar ao questionamento auto-reflexivo, colaborativo e sistemático, tendo em vista a identificação e resolução de problemas e, por conseguinte, a melhoria das práticas, o objetivo partilhado por todos.

Numa fase inicial, foi possível verificar que os formandos centravam as suas preocupações em casos específicos de alunos com NEE, mostrando-se muito preocupados com métodos e materiais. Aqui colocavam uma ênfase particular na planificação individual. No entanto, ao longo do percurso formativo o grupo começou a empenhar-se na procura de meios para (re)organizar as salas de aula, bem como na procura de formas de trabalhar para que todas as crianças tivessem sucesso na aprendizagem, apostando numa planificação para toda a turma. O trabalho conjunto entre os participantes decorreu em torno de problemas identificados, dando lugar à reflexão e ao questionamento das práticas com vista a novas possibilidades de ação. Desta forma, os formandos foram encorajados a ajudarem-se uns aos outros através de um processo, que envolveu a observação mútua e a troca de impressões sobre as práticas, tendo produzido um impacto significativo na sua ação, o que vem reforçar a perspetiva de Ainscow (1997).

O grupo de formandos empenhou-se assim em criar ambientes mais ricos para a aprendizagem, adotando formas de trabalhar que tivessem em conta todos os alunos, procurando aproveitar o potencial educativo das diferenças entre eles. Assim, passaram a olhar os alunos como “fonte rica de experiências” (Ainscow; 1997, p.16), podendo contribuir para a própria aprendizagem, o que os levou a reconhecer o poder dos pares e a apostar na dinâmica de trabalho colaborativo na sala de aula. Esta perspetiva, que se enquadra nos princípios defendidos por Vygotsky (1978) e que preconiza que a aprendizagem e os processos de pensamento ocorrem mediados pela relação com outras pessoas, fundamentou a opção dos participantes, sendo encarada como uma possibilidade para criar ambientes mais adequados para a aprendizagem. A preocupação dos

formandos/professores estendeu-se assim a todos os alunos da sala de aula e não apenas aos alunos com NEE, sentindo-se encorajados a explorarem formas de desenvolver a prática de modo a facilitar a aprendizagem de todos.

A dinâmica colaborativa implementada ao longo da formação, bem como o clima de interajuda, promoveu a articulação entre todos os participantes, contribuindo para que a formadora, no seu papel de supervisora e de professora de educação especial, se sentisse mais envolvida no trabalho do grupo, tendo oportunidade de ajudar a ultrapassar algumas barreiras relacionadas com a flexibilização curricular e com a pedagogia diferenciada, contribuindo para a mudança e melhoria das práticas. Esta realidade vivenciada pelos participantes, parece ter contribuído para uma mudança de atitude, a qual pode justificar também a forma como passaram a olhar o professor de educação especial. Este passou a ser visto como um recurso da escola, indo ao encontro da ideia preconizada por Porter (1997) que o olha como “professor de métodos e recursos”, devendo estar disponível para responder a solicitações, bem como para ajudar os colegas da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos, deixando de ser visto, unicamente, como aquele que apoia os alunos com NEE.

Esta realidade exige uma nova organização do trabalho do professor de educação especial, passando a ter como principal responsabilidade colaborar e ajudar os professores de ensino regular, para que possam desenvolver estratégias e atividades que favoreçam a inclusão de alunos com algumas especificidades (Marchesi, 2001). Contudo, a sua ação não se centra unicamente nestes alunos, mas sim em todos os alunos da sala de aula, ajudando os professores a resolver os problemas que aí acontecem relacionados com a resposta à diversidade. De referir, no entanto, que o professor de ensino regular também deverá desenvolver as competências necessárias para conseguir ensinar todos os alunos na sala de aula, impondo-se um esforço permanente, com vista à melhoria da sua competência e desenvolvimento profissional para que seja possível concretizar uma educação de qualidade. Os formandos, ao longo da formação, parecem ter-se consciencializado desta realidade, passando a

considerar o professor do ensino regular como um recurso fundamental que ajuda todos os alunos a progredir na aprendizagem. O estudo vem assim demonstrar a relevância da formação contínua, realizada no contexto de trabalho com o fim de ajudar o professor a desenvolver a sensibilidade necessária para as diferenças que existem entre os alunos na sala de aula, bem como a desenvolver competências que lhe irão permitir refletir sobre o currículo e sobre o ensino de forma a adaptá-los à diversidade.

Concluído o estudo, fica-nos a certeza de que a experiência reflexiva que teve lugar, permitiu uma maior consciencialização do conceito de educação para todos e do que esta implica, ao mesmo tempo que ajudou os participantes a admitir que os alunos com NEE podem “ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (Ainscow, 1997, p.14). O conhecimento da ação, a reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1992), deu lugar ao questionamento das práticas que tiveram lugar, traduzindo-se “em formas de fazer avançar a prática” (Ainscow, 1997), proporcionando aos professores formas de trabalhar que têm em conta toda a classe.

Podemos ainda concluir que as dinâmicas colaborativas e o clima de inter-ajuda que caracterizaram a interação ocorrida na formação, em torno de casos concretos, contribuíram para que os professores passassem a ser mais interventivos, evidenciando novas aprendizagens e um crescimento profissional, fruto do processo e da experiência desenvolvida. Estamos, porém, conscientes da necessidade de ir mais longe ao nível na criação de condições na escola que permitam a organização dos horários e das atividades de forma que seja assegurada a continuidade de um espaço para reflexão, para debate e para planificação conjunta (Fullan & Hargreaves, 2001), promovendo o trabalho colaborativo e a investigação sobre as práticas. Esta questão remete-nos para a valorização de uma liderança efetiva, a qual deve ser assumida pela equipa diretiva da escola, contudo, devendo ser partilhada por todos os níveis da organização escolar (Fullan & Hargreaves, 2001; Marchesi, 2001). Desta forma, os processos de mudança assumem uma importância crucial, os quais devem

acontecer a partir da cultura existente e orientar-se para a transformação que promova na escola culturas de colaboração. Estamos a referir-nos a uma escola de organização flexível em que os professores colaboram para resolver os seus problemas e que, simultaneamente, incentiva a procura de novas formas de desenvolvimento com o fim de conseguir respostas para novas situações.

O estudo revelou que a atividade de acompanhamento e monitorização que teve lugar ao longo da formação, numa perspetiva colaborativa, bem como os processos de que nos socorremos, onde se destaca a observação sobre as práticas, o diálogo, a reflexão e a experimentação, terão tido um impacto significativo sobre o pensamento e a prática dos participantes, particularmente dos que constituíram os subcasos. As atividades desenvolvidas terão influenciado a forma como os formandos se perceberam a si próprios, bem como passaram a olhar o seu trabalho, ao mesmo tempo que parece ter reforçado a sua auto-confiança que os ajudará nas decisões a tomar, nas situações presentes e nas situações futuras que possam emergir da prática. As competências que terão desenvolvido parecem tê-los tornado mais positivos, mais fortes e resilientes perante as contrariedades, ajudando-os na tomada de decisões e na capacidade para enfrentarem a mudança. Por outro lado, o grupo de formandos, na sua globalidade, parece ter desenvolvido habilidades sociais, que permitiram um maior e melhor relacionamento entre os vários elementos, onde se inclui a formadora/dinamizadora, bem como a sua capacidade para trabalharem em equipa e para colaborarem. Relevante parece ser também o facto de a empatia crescente, que o grupo foi manifestando, ter reforçado os laços que uniam os participantes, ganhando espaço a afetividade que terá contribuído também para regular a própria ação. A vivência partilhada por todos terá contado com o precioso contributo deste pilar do convívio humano, a afetividade, que se terá constituído também como factor de aprendizagem entre os participantes, de forma que venham a conseguir valorizar “o papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem” dos seus alunos (Estrela, 2010, p.40),

A dimensão interativa e a dimensão colaborativa, presentes nas atividades desenvolvidas, revelaram ter influenciado os participantes, bem como as

interações entre eles e os papéis desempenhados. Assim, no processo colaborativo que teve lugar, observaram-se diferentes funções exercidas pelos elementos do grupo, com particular destaque para a formadora no seu papel de supervisora e de professora de educação especial, não implicando, no entanto, hierarquia de poder sobre as decisões tomadas e que afetaram as atividades a realizar (Alarcão & Canha, 2013). De sublinhar também a relevância do seu papel na criação de condições que levaram os participantes a tomar decisões, ao mesmo tempo que procurava promover o desenvolvimento destes, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de si própria. Assim, fez incidir a sua ação nas atividades e sobre os participantes, atendendo às características de cada um em particular, com o fim de compreender os constrangimentos e as potencialidades de desenvolvimento e de transformação. Desta forma, assumiu uma atitude questionadora, interpretativa, teorizadora e reflexiva, assegurando o acompanhamento e a discussão do processo e dos resultados (Alarcão & Roldão, 2010). A experiência desenvolvida proporcionou-lhe ainda uma reflexão sobre os dados que foram sendo recolhidos, permitindo-lhe uma auto-avaliação do seu papel enquanto formadora, supervisora e também enquanto professora de educação especial, de forma a corrigir e melhorar as suas competências, contribuindo para o seu desenvolvimento e crescimento profissional.

Concluindo, pensamos que o trabalho desenvolvido poderá constituir um contributo para a escola, no sentido de vir a ser valorizada e operacionalizada a reorientação dos seus recursos e dos esforços, conseguindo alcançar “novas formas de trabalhar que apoiem actividades orientadas para o aperfeiçoamento” (Ainscow, 1997, p. 27). Consideramos assim fundamental a criação de estruturas e de dinâmicas que encorajem esse aperfeiçoamento, de forma que os professores vejam com mais clareza os objetivos e prioridades, relacionados com o seu trabalho e com o projeto educativo da escola. Contribuirão igualmente para que os docentes se sintam mais confiantes e possam usufruir de possibilidades de enriquecimento profissional, que lhes irão permitir experimentar novas respostas para os problemas que surgem na sala de aula. Caberá à escola a responsabilidade de criação dessas condições, bem como o apoio e incentivo à participação individual e coletiva, tirando partido das potencialidades de cada

membro da equipa, implementando a partilha e o desenvolvimento de experiências de trabalho colaborativo, de forma que cada um possa confrontar os seus pontos de vista com os dos colegas, aperfeiçoando-se e desenvolvendo-se como profissional reflexivo.

Este estudo chama ainda a atenção para a relevância do papel do professor de educação especial em todo este processo, como recurso da escola, indo ao encontro da perspetiva de Porter (1997) já apresentada. Contudo, o quadro normativo legal existente em Portugal, concretamente o Decreto-Lei nº3/2008, que vem determinar a organização e funcionamento da educação especial, ao referir-se ao serviço docente, nos Artigos 7º e 28º, define apenas a responsabilidade do professor de educação especial nos processos de referênciação e avaliação, na lecionação de áreas curriculares específicas, bem como no apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio. No âmbito do apoio pedagógico personalizado, é ainda da sua competência a antecipação e reforço das aprendizagens e a elaboração e adaptação de materiais no domínio da leitura e da escrita. Sem contudo, questionarmos as funções atribuídas, não podemos deixar de considerar que elas representam uma visão muito redutora do seu papel, uma vez que será também sua missão contribuir para que a escola se torne mais inclusiva. Nesta perspetiva constitui-se como um recurso de apoio à forma como são tratadas as particularidades de cada aluno, ajudando a encontrar soluções para os problemas que surgem na sala de aula e na escola, contribuindo para a reflexão e formação dos profissionais e da comunidade educativa em geral.

O estudo evidenciou também que os intervenientes se reuniram em torno de interesses comuns e interagiram colaborativamente, parecendo existir alguns indicadores de efeito de contágio a toda a escola, como foi possível inferir pelas palavras do diretor. No entanto, reconhecemos que para existir um impacto significativo, se impõe que as oportunidades de formação proporcionadas aos professores estejam intimamente ligadas ao aperfeiçoamento da escola (Fullan, 1991). Nesta perspetiva estamos a referir-nos à escola como “uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem”, segundo Alarcão (2001) ou como

“organização de aprendizagem” na perspectiva de Senge (2005), ou seja, uma organização que está permanentemente a expandir as suas potencialidades para criar o futuro. Esta constatação ajuda-nos a compreender a relevância do desenvolvimento qualitativo da instituição/escola e de todos os que nela exercem funções, razão que nos leva a sublinhar a importância da supervisão em todo o processo desenvolvido, perspectivando a qualidade, o desenvolvimento e a transformação, bem como a dimensão colaborativa que a caracterizou.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An Alternative approach to special needs in education. *In* M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (1-19). London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. *In* Ainscow, M. Porter, G., & Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas* (11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. *In* David Rodrigues (org) - *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (113-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., Prefácio (2007). A Viragem inclusiva. *In* David Rodrigues (org.) - *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: FEEI.
- Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, pp 24-35.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. *In* Tavares, J. (org.) - *Para intervir em Educação*. Contributos dos colóquios CIDinE (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDinE.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In Rangel, M. (org.) - *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (pp.11-56). Campinas: Papirus Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho - *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (212-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª edição revista e desenvolvida 1ª ed.1987).

Alarcão, I. (2009, Jan/Abr). *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência* In Revista de Ciências da Educação nº 8, pp. 119-127.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo. (2ª edição).

Alarcão, I. (2010). A relevância do *feedback* no processo supervisoivo. In Rosa Bizarro e Maria Alfredo Moreira (org.) - *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (17-27). Mangualde: edições pedagogo.

Alarcão, I & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Almeida, L. S. & Tavares, J. (1998) (org). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. M. C. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. *In* David Rodrigues (org.) - *Investigação em educação inclusiva* (17-43). Lisboa: FMH.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In* Isabel Alarcão (org) - *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (89- 122). Porto: Porto Editora.
- Amaral, L. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Anderson, R. & Snyder, K. (1993). *Clinical supervision: coaching for higher performance*. New York: Scarecrow Press.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (orgs) (2010). Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetiva a partir de um projecto. Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (2010). Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores?. *In* Rosa Bizarro & Maria Alfredo Moreira (org.) – *Supervisão pedagógica ee Educação em línguas* (73-90). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Andrade, A. I. & Espinha, A. (2010). Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. *In* A.I. Andrade & A.S. Pinho (org.) - *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo* (179-196). *Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro.
- Aubusson, T.; Steele, F.; Dinham, S. & Brady, L. (2007, July). *Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative?*. *In* Teacher Development, 11 (2), pp.133-148.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª Edição). Lisboa: Edições 70 (trabalho original publicado em 1977).
- Barreto, A. (2003). *Tempo de incerteza*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Barroso, J. (2003a). Factores organizacionais da exclusão escolar – A inclusão inclusiva. *In* David Rodrigues (org) – *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003b). Formação projecto e desenvolvimento organizacional. *In* Rui Canário (org.) – *Formação e situações de trabalho* (61-78). Porto: Porto Editora.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. D. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *In* GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature anda design*. Cambridge. Mass, Havard University Press.

- Bronfenbrenner, U., Morris, P. (1998). The ecology of human processes. *In* Damon, W., Richard, L. *Handbook of Psychology. Theoretical Models of Human Development* (5th ed.)New York: John Wiley, pp. 993-1026.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores – Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação- ação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1994). “Centro de formação de escolas: que futuro?.” *In* A. Amiguiho & R. Canário (org.) - *Escola e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Carr, W, Kemmis, S (1994). *Becoming critical: Educacional, Knowledge and action research*. London : Palmer Press
- César, M. (2003). A Escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. *In* David Rodrigues (org.) - *Perspectivas sobre Inclusão - Da educação à sociedade* (117-149). Porto: Porto Editora.
- Cogan, M. L. (1980). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Colégio Bissaya Barreto (2013). Projeto educativo de escola (PEE). Bencanta, Coimbra.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. *In* *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (123-140). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* Porto: Porto Editora (2ª edição).

Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma Formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação Sociedade e Cultura*, nº7, pp. 7-28.

Cortesão, L. (2001). Acerca das ambiguidades das práticas multiculturais: Necessidade de vigilância crítica hoje na escola. *In* David Rodrigues (org.) - *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (49-58). Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. *In* David Rodrigues (org.) - *Perspectivas sobre Inclusão - Da educação à sociedade* (57-72). Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1999).

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and proposes of continuing professional developement. *In* C. Day & J. Sachs (eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Maidenhead: Birks, Open University Press.

Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Damiani, M. F.(2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31*. Editora UFPR, pp. 213-230.

Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). PNUD, UNESCO, FNUAP, UNICEF e Banco Mundial. Tailândia: Conferência de Jomtien.

Delors, J. (1999) (1ª edição). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui Canário (org.) - *Formação e situações de trabalho* (43-52). Porto: Porto Editora.

Dunn, R. & Dunn, K. (1999). *The complete guide to learning styles inservice system*. Boston: Allyn & Bacon.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J.A. (org.) - *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105- 126). Porto: Porto Editora.

Esteves, A. J. (2009). A Investigação-ação. In A.S. Silva & J. M. Pinto (org) – *Metodologias das ciências sociais* (251-278). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento (15ª edição).

Estrela., M. T. (2002). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: A reflexão sobre uma Experiência. In Shigunov Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Ahizue, B. (Orgs) *Reflexões sobre formação de professores* (pp. 141-172). Campinas, São Paulo: Papirus Editora.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente - Dimensões afectivas e éticas*. Areal Editores.

Farrell & Ainscow (2003). *Making Special Education Inclusive*. Publishd by Fulton.

- Flores, M. A.; Simão, A.M.V.; Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. *In* Flores, M. A., Simão, A.M.V (org.) - *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). Ser professor na escola de massas. *In* João Formosinho (coord.) - *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (37-69). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas (2ª edição).
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editores.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Goldhammer, R. *et al.* (1993). *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves., M.L.S. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo (2ª edição).
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida dos professores. In António Nóvoa (org.) - *Vida de professores* (31-61). Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). Learning Together In Shlomo Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (51-65). Westport. The Greenwood Educator's Reference Collection.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. In *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol1, nº1, pp.54-64.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1998). Cultural diversity and cooperative learning. In W. Putnam (ed). *Cooperative learning and strategies for inclusion* (67-85). Baltimore: Pau H. Brookes Publishing Co.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente: Ressources for Teachers.
- Kemmis, B. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Kemmis, S. (1988). Action research. *In* Keeves, J. P. (Ed), *Educational Research Methodology, and Measurement* (42-49). Na International Handbook. Oxford: Pergamon Press.
- Kolb, D. (1986). *Learning style inventory*. Boston: McBer and Company.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. *In* Isabel Alarcão (org.) - *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (41-61). Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la pratica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, T. S. (2008). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. *In* Inês Sim-Sim (org.) – *Necessidades educativas especiais: Dificuldades das crianças e da escola?* (9-25). Texto Editores.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar* (Situações de Formação 2). Universidade de Aveiro.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Peaget.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher developement: Transforming conceptions of Professional learning. *In* M. W. MacLaughlin and I. Oberman (eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers Coollege Press.
- Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. *In* *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, polic.

- Lima, J. A (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. *In* Lima, L. (org.) - *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional* (pp. 18-69). Porto: Edições ASA.
- Madureira, I. (2008). Avaliação pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. *In* Inês Sim-Sim (org.) – *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (27-41). Texto Editores.
- Machado, J. & Formosindo, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis nova profissionalidade. *In* João Formosinho (coord.) – *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (141-197). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A. M. & Stoer, A. S. R. (2011). Pesar as diferenças contributos para a educação inclusiva. *In* David Rodrigues (Org.) – *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (45-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das escolas inclusivas. *In* David Rodrigues (org.) - *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva* (93-122). Porto: Porto Editora.
- Martins, C. (1998). *Estilo de interacção do professor – Implicação e bem-estar da criança com e sem necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro.

Mckernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of metthods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

Miranda, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora (2ª edição).

Moreira, M. A. & Bizarro, M.R. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. *In* Moreira e Bizarro (org.) – *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (11-15). Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M. A.; Paiva, M.; Vieira, F.; Barbosa & I., Fernandes, S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. *In* Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. - *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (47-80). Mangualde: Edições Pedagogo (2ª edição).

Moreira, M. A.; Durães, A. C. & Silva., E. (2010). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. *In* Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. - *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (137-158). Mangualde: Edições Pedagogo (2ª edição).

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. *In* David Rodrigues (org.) - *Educação inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação* (109-124). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Nadal, B., Alves, L., Papi, S. (2004). *Discutindo sobre portfólios nos processos de formação – Entrevista com Idália Sá-Chaves*. Olhar de Professor, vol 7, número 002 . Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa pp.9-17.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). Introdução. *In* S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (1-5). London: Sage.
- Noffke, S. (2010). Revisiting the professional, Personal and Political Dimensions of Action.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização – escola* (63-67). Inovação, 4 (1).
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. *In* António Nóvoa (org.) - *Vidas de professores* (11-30).Porto. Porto Editora.
- Oliveira-Formosindo (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. *In* João Formosinho (org.) - *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (221-284). Porto: Porto Editora.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [em linha]. Retirado de: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>
- Paiva, M., Barbosa, F. & Fernandes, I.S. (2010). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. *In* Flávia Vieira e Colaboradoras - *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (81-113). Mangualde: Edições Pedagogo (2ª edição).
- Pardal, L. Correia, (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

- Parrilla, A. (2011). O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. *In* David Rodrigues (org.) - *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (17-28). Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Parrilla Latas, A., Daniel, H. (2003). *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores*. São Paulo, Loyola.
- Penin, S., Silva, S. R. (2009). Lefevre e Moscovici: algumas interfaces para o estudo das representações na área da educação. *In* C. P. Sousa, & L.A. Pardal, L.P. S.V. Bôas (org.) - *Representações sociais sobre trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de Professor*. São Paulo: artmed. (Obra original publicada em 2001).
- Perez Serrano, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de dados* (4ª ed.). Madrid: La Muralla
- Pinho, A.S. & Simões, A. R. (2010). Representações acerca de colaboração numa comunidade de desenvolvimento profissional: um estudo das vozes dos participantes. *In* A.I. Andrade & A.S. Pinho (org.) - *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (197-212). Universidade de Aveiro.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *In* Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. *Caminhos para as escolas Inclusivas* (32-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDinE.

Pujolàs, M. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. *In* David Rodrigues (Org.) – *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (45-88). Lisboa: Instituto Piaget.

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa : Gradiva.

Reiman, A. & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. New York: Longman.

Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de Docência (Situações de Formação 3). Universidade de Aveiro.

Research. *In* S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (6-23). London: SAGE.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. *In* David Rodrigues (org.) – *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva – As boas e as más notícias. *In* David Rodrigues (org.) - *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (89-101). Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. *In* David Rodrigues (org.) - *Investigação em educação inclusiva* (Vol I) (11-16). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana

- Rodrigues, L.L., Ferreira, A. M., Trindade, A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H. & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D. & Rodrigues L.L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. *In* David Rodrigues (org.) - *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação* (89-108). Instituto Piaget.
- Rogers, C.R. (1970). Tornar-se pessoa. MORAES editores.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. *In* David Rodrigues, (org.) - *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. *In* Alarcão (org.) - *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-2.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In* Flores, M. A., Simão, A.M.V (org.) - *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e Perspectivas* (99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sá-Chaves, I. (1999). Da avaliação à supervisão: uma abordagem edipiana. *In* A ciência psicológica nos sistemas de formação. Actas do I Colóquio Nacional, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: FCT/FCG.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os Portfolios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro (2ª Edição).
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2007). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. *In* Sá-Chaves - *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (168-183). Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. *In* Alarcão – *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (25-41). Porto: Porto Editora.
- Senge, P. et al (2000), *Escolas que aprendem*. Porto Alegre,: Artmed.
- Senge, P. (2005), *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller.
- Shön, D (1983). *The reflective practitioner: How professional thing in action*. New York: Basic Books.

Shön, D. (1988): Formar professores como profissionais reflexivos. *In* A. Nóvoa (coord.) - *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Shön, Donald. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

Slavin, R. E. (!994). Student Teams-Achievment Division.*In* Shlomo Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (3-19)..Westport. The Greenwood Educator´s Reference Colletion.

Sousa, C. (1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem – Implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico. *In* Leandro S. Almeida & José Tavares (org.) - *Conhecer, aprender, avaliar* (75-108). Porto: Porto Editora.

Souza,F.; Costa, A. P.& Moreira, A. (2010).webQDA: Software de apoio à análise qualitativa. Atas da 5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (CISTI 2010), (93-298), publicadas pela Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. Santiago de Compostela, Espanha, 16 a 19 de Junho.

Souza, F.; Costa, A.P. & Moreira, A.(2011a). Análise de dados qualitativos suportada pelo software webQDA.. Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES 2011),pp.49-56, Braga, 12 a 13 de Maio.

Souza, F.; Costa, A.P., & Moreira, A. (2011b). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software webQDA. *EduSer - Revista de educação*, 3(1), 19-30.

Souza,F.; Costa, A.P. & Moreira, A. (2013). webQDA Manual do Utilizador.Universidade de Aveiro.

- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher Professional development. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (666-703). New York: Mcmillan.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). Teacher as researcher. In M. Hammersley (ed.), *Controversies in classroom research*. Second edition (222-235). Buckingham: Open University Press.
- Stoer, S. R & Magalhães, A. (2003). A reconfiguração do contrato social moderno. In David Rodrigues (org.) - *Perspectivas sobre inclusão - Da educação à sociedade* (13-24). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In Leandro S. Almeida e José Tavares (org.) - *Conhecer, aprender avaliar* (11-30). Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1989). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Conjunto de materiais para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1990). *World Declaration Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Difficulties*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

UNESCO (2000). Declaração da Conferência de DAKAR. Paris.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. *In* José Ávila de Lima e José Augusto Pchecho (orgs.) – *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Veiga Simão, A. M.; Caetano; A. P. & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, nº 90 Volume 26-Jan/Abr: 173-188.

Vicente, N, A, L. 2004. *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida escola com garantia*. ASA

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S.. (2009). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. *In* Flávia Vieira e Colaboradoras - *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (47-80). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2009). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. *In* Flávia Vieira e Colaboradoras - *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2010). Formação em Supervisão (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. *In* Rosa Bizarro e Maria Alfredo Moreira (org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (149-170). Mangualde: edições pedagogo.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Yin, R. k (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In Ainscow, M. & Porter, G., & Wang, M. - *Caminhos para as escolas inclusivas* (49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (org.) - *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva* (109-122).Porto: Porto Editora.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. . New York: Cambridge.
- Wornock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and yong people*.London: Her Majesty's Sttionery Office.
- Zabalza, M.A. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário (coord.) - *Inovação e projecto educativo* (87-107). Lisboa:Educa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education.Keynote. XV ENDIPE (*Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino*). Porto Alegre.

Legislação

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº18/2011 de 2 de Fevereiro

Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 46/88 – Lei de Bases do Sistema Educativo artº3º d), alterada pela Lei nº49/2005.

ANEXOS

Anexo 1: Contextualização do Programa de Formação

1.1 Calendarização geral do estudo empírico e recolha de dados

QUADRO – Ciclos e Fases de Investigação

Ciclos	Fases	Atividades	Objetivos
1º Procedimentos prévios	1º Definição do problema	<ul style="list-style-type: none"> Revisão da literatura Análise de projetos de formação /investigação centrados no estudo de dinâmicas colaborativas Reunião com o Diretor da Escola para análise das necessidades existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar para as necessidades sentidas face às dificuldades enfrentadas pelos professores na resolução de problemas emergentes da prática na resposta à diversidade. Sensibilizar para a necessidade de implementação de um programa de formação que reúna os professores em torno de objetivos comuns.
	2º Conceção do programa de formação	<ul style="list-style-type: none"> Início da Concepção do Programa de Formação. Apresentação do pedido de acreditação da Formação ao CCPFC via Instituto Superior Bissaya Barreto Seleção e construção de materiais para a formação. Apresentação do Programa de Formação: <ul style="list-style-type: none"> - À Direção - Ao Conselho Pedagógico - Ao corpo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceber um esboço do programa de formação na modalidade de oficina. Pedir a acreditação da formação ao CCPFC. Reunir e preparar materiais para a formação Apresentar as linhas gerais e objetivos do programa de formação.
2º Desenvolvimento do quadro metodológico	3º Conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> Construção de questionário a preencher no início e no final da oficina de formação. Construção de Questionário de avaliação das sessões. Elaboração de Guião da entrevista a aplicar no final da oficina de formação. Elaboração de Guião de entrevista ao diretor 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar e validar: <ul style="list-style-type: none"> - Questionário tendo em vista o conhecimento das representações dos participantes sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão; - Questionário de avaliação das sessões; - Guião de entrevista aos docentes que desenvolveram projetos de investigação em sala de aula; - Guião de entrevista ao diretor no final do processo.

3º Desenvolvimento do processo de investigação	4º Levantamento das concepções sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários aos participantes na oficina de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão, no início da oficina de formação
	5º Desenvolvimento da formação.	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma estratégia formativa baseada na colaboração como factor de desenvolvimento e de aprendizagem; • Criar condições e culturas de formação profissional experiencial inerentes à identificação e resolução de problemas concretos; • Promover uma atitude de investigação-ação nos professores através da análise crítica e reflexiva das suas práticas; • Desenvolver a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos; • Desenvolver competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e de concretização de soluções para os problemas da escola.
	6º Desenvolvimento dos projetos de investigação-ação.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento e problematização • Concepção e planificação da acção • Análise e discussão de situações de docência 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemas emergentes da prática. • Enquadrar a concepção e planeamento da acção pedagógica no processo de gestão curricular flexível; • Reconhecer o processo de planeamento curricular como concepção estratégica das formas de fazer aprender; • Identificar as etapas e operações necessárias para a concepção de um plano de ação - Conceber um plano de ação. • Apreçar a adequação do plano de ação. • Promover um questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo. • Melhorar a prática através da reflexão sobre a ação.

4º Recolha de dados	7º Levantamento das concepções sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão.	<ul style="list-style-type: none"> Questionários aos participantes na oficina de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as representações sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão no final da oficina de formação.
	8º Impacto do trabalho desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-estruturada a cada um dos quatro professores que desenvolveram projetos de investigação-ação 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as dinâmicas de trabalho colaborativo criadas no âmbito da oficina de formação; Conhecer a opinião dos professores/formandos sobre o impacto do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da oficina na promoção de práticas curriculares inclusivas; Identificar as estratégias desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo, facilitadoras da identificação e resolução de problemas emergentes da prática; Identificar alterações ocorridas na análise crítica e reflexiva das práticas em consequência da estratégia de formação; Conhecer a opinião dos professores/formandos sobre o impacto da estratégia de formação e de supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional; Auscultar sobre a possibilidade de continuidade das dinâmicas implementadas, na escola.
		<ul style="list-style-type: none"> Entrevista ao Diretor 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer em que medida as estratégias de formação e de supervisão desenvolvidas pela professora de educação especial terão promovido dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores. Conhecer o impacto do trabalho colaborativo na promoção de práticas curriculares inclusivas. Perceber em que medida as estratégias de formação e de supervisão terão contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos na oficina. Conhecer o possível impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento da escola enquanto organização que aprende. Conhecer as possibilidades de continuidade das dinâmicas de trabalho colaborativo na escola.
5º Tratamento, análise e interpretação dos dados			
6º Redação da tese			

1.2 Sumários da fase I e II da formação

OFICINA DE FORMAÇÃO

SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1ª Sessão Presencial – 2 de maio de 2011

Objetivos:

- Apresentar o programa da Oficina de formação;
- Apresentar a proposta de elaboração de um *Portfolio* reflexivo individual;
- Distribuir questionários para preenchimento;
- Programar a sessão não presencial.

SUMÁRIO:

Atividade 1 - Apresentação do programa da oficina de formação.

Apresentação da proposta de elaboração de um *Portfolio* reflexivo individual como instrumento privilegiado de **formação** e de **avaliação**.

Atividade 2 - Distribuição e preenchimento de Questionários, os quais têm por objetivo identificar as representações dos professores sobre experiências de educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão.

Atividade 3 - Programação da sessão não presencial.

- Leitura de um texto com uma entrevista a Idália Sá- Chaves, sobre o tema *Discutindo sobre portfolios nos processos de formação, da revista científica “Olhar de professor”*, tendo em vista a sua leitura e análise.

Atividade 4 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

2ª Sessão Presencial – 16 de maio de 2011

Tema: A estratégia *portfolio* reflexivo na formação contínua de professores

Objetivos:

- Compreender a importância do uso do *portfolio* reflexivo;
- Reconhecer o *portfolio* como estratégia formativa privilegiada;
- Compreender o portfólio como um documento dinâmico em constante transformação;
- Compreender a flexibilidade da estratégia *portfolio* e a marca de singularidade de cada um;
- Compreender o processo de elaboração e evolução;
- Definir a natureza das evidências e narrativas passíveis de serem incluídas no *portfolio*;
- Programar a sessão não presencial.

SUMÁRIO:

Atividade 1 - Proposta de trabalho de grupo para análise conjunta do texto lido na sessão não presencial “Discutindo sobre *portfolios* nos processos de formação - Entrevista com Idália Sá-Chaves”, tendo sido proposta a identificação dos conceitos fundamentais, bem como a sua análise crítica, seguida da apresentação ao grande grupo.

Atividade 2 - Negociação e discussão sobre as evidências e narrativas a incluir no *portfolio* de acordo com as finalidades da oficina de formação, bem como dos interesses e motivações dos formandos, a partir de várias hipóteses apresentadas:

- Todos os materiais produzidos e/ou usados na oficina de formação;

- Reflexões (3 obrigatórias - uma no início, outra no meio e outra no final da Oficina, com *feedback* atempado da formadora);
 - Trabalhos de alunos (tendo sido definido que apenas pontualmente, se enquadrados no contexto da temática em estudo);
 - Materiais de trabalho;
 - Fotografias (mais significativas para algumas atividades específicas);
 - Relatórios (relatos de episódios relevantes para a temática da Oficina);
 - Textos bibliográficos.
- **Atividade 3** - Programação da sessão não presencial.
 - Elaboração da primeira reflexão para o *portfolio* “Quais as motivações que levaram o formando a participar na Oficina de Formação, bem como as suas principais preocupações relacionadas com dificuldades/problemas enfrentados na escola e sugestão de ideias que sirvam de mote para as sessões seguintes”.
 - Leitura e análise crítica de um texto, de preferência com um colega, *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores* (Roldão, 2007).

3ª Sessão Presencial – 30 de maio de 2011

Objetivos:

- Refletir sobre trabalho colaborativo;
- Conhecer diferentes culturas profissionais existentes nas escolas e a sua dimensão relacional;
- Perspetivar práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível;
- Reconhecer a importância do trabalho colaborativo como meio facilitador de aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos.

SUMÁRIO:

“Trabalho Colaborativo”

Atividade 1 - Introdução do tema, proposta lúdica.

- Reflexão sobre o processo vivenciado a nível individual e a nível de grupo e identificação dos aspectos mais significativos da atividade.

Atividade 2 - Debate sobre o tema: “As Culturas Colaborativas nas Escolas” com a colaboração de quatro professores convidados.

Nota: a leitura e análise do texto distribuído *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores* da autoria de Maria do Céu Roldão, dará suporte aos formandos para poderem acompanhar e participar no debate.

Atividade 3 - Apresentação da análise de conteúdo das respostas dos formandos sobre trabalho colaborativo, no questionário preenchido na 1ª sessão da Oficina de Formação.

Reflexão conjunta.

Atividade 4 - Programação da sessão não presencial:

“O que se pode fazer nas escolas quanto às necessidades educativas” - “Um país imaginário, Fonteyn” (Texto para reflexão - conjunto de materiais para formação de professores, Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Unesco).

Motivação para a temática da 4ª sessão presencial.

Atividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

4ª Sessão Presencial – 13 de junho de 2011

Objetivos:

- Reconhecer o poder transformador da educação;
- Refletir sobre a heterogeneidade que caracteriza atualmente a escola;
- Olhar a escola como espaço de diálogo de todos e para todos;
- Encarar a diversidade como uma riqueza a explorar;
- Refletir sobre os factores que influenciam as aprendizagens dos alunos;
- Identificar dispositivos de diferenciação pedagógica.

SUMÁRIO:

“Educação Inclusiva numa perspectiva de escola para todos”

Atividade 1 - Introdução da temática com a leitura e reflexão conjunta de um texto de Daniel Pennac, retirado do livro “Mágoas da Escola”, como motivação para o tema do filme a apresentar na actividade seguinte.

Atividade 2 - Visionamento do filme “O Preço do Desafio” após breve introdução feita pela formadora e distribuição aos formandos de um guião com diferentes questões sobre as quais deverão concentrar a sua atenção, tendo em vista o debate que se irá seguir.

(Nota: não me vou esquecer das pipocas)

Atividade 3 - Realização do debate e síntese feita pela formadora das ideias mais significativas relacionadas com o tema.

Atividade 4 - Programação da sessão não presencial

Preparação de uma reunião a realizar no final de Junho, tendo como objetivos:

- Refletir sobre as sessões já realizadas, tendo em vista a partilha com o grupo;
- Solicitar sugestões para as temáticas a abordar na segunda fase da Oficina de Formação com início em Setembro, tendo presente o carácter prático das sessões, de acordo com o plano da ação previamente definido.

Actividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

5ª Sessão Presencial – 26 de setembro de 2011

SUMÁRIO:

“Organização e Gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula”

Objetivos:

- Conhecer modelos de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula;
- Contactar com propostas de experiências educativas e situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre actividades e dispositivos de mediação pedagógica em função das necessidades e características dos alunos;
- Partilhar experiências;
- Analisar e discutir situações de docência.

Atividade 1 - Apresentação de um projeto de intervenção educativa em sala de aula, tendo em vista a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Apresentação a cargo da Consultora Científica, Professora Doutora Carlota Fernandes Tomaz, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e colaboradoras.

Atividade 2 - Espaço para debate de questões relacionadas com a temática.

Atividade 3 - Análise e discussão de situações de docência

Descrição da Atividade

- Observação de uma situação de ensino apresentada por uma formanda;
- Análise e reflexão sobre o caso/problema apresentado;
- Procura conjunta e escolha de formas de organizar os percursos para a aprendizagem dos alunos;
- Reflexão sobre adequação do plano de ação a desenvolver, tendo em atenção a caracterização do contexto;
- Conceção de estratégias coerentes de forma a responder com qualidade às necessidades de todos os alunos.

Atividade 4 - Programação das próximas sessões.

Atividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

6ª Sessão Presencial – 17 de outubro de 2011

“Conceção e planeamento da ação de ensinar”

Objetivos:

- Refletir sobre ensinar e aprender.
- Enquadrar a conceção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível;
- Reconhecer o processo de planeamento curricular como conceção estratégica das formas de fazer aprender;
- Identificar as etapas e operações necessárias para a conceção de um plano de ação;
- Reconhecer a investigação-ação como estratégia de pensamento e ação que visa promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos professores.

SUMÁRIO:

Atividade 1 - Reflexão sobre aprendizagem

Descrição da atividade

Reflexão sobre nós próprios, enquanto alunos, tendo em vista:

- Uma melhor compreensão das crianças enquanto alunos;
- A reflexão sobre as implicações que podem existir para a maneira de ensinar os nossos alunos:
 - Completar individualmente sete frases sobre o processo de aprendizagem de cada formando (Conjunto de materiais para formação de professores, Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Unesco).

- Comparação das respostas com as de outro participante e concluir quais as conclusões daí retiradas a seu respeito.
- Reflexão sobre as possíveis implicações que podem existir para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.
- Partilha das conclusões com o grande grupo.

Atividade 2 - Planificar enquanto ato de conceber a ação

Descrição da Atividade:

- Análise de um esquema de apoio ao processo de planificação;
- Identificação das operações a realizar para planificar;
- Análise do processo de planeamento da ação;
- Discussão dos diversos elementos que constituem a planificação;
- Análise de uma planificação simulada e debate sobre as formas de a melhorar.

Atividade 3 - Análise e discussão de situações de docência

Descrição da Atividade

- Observação de uma situação de ensino apresentada por uma formanda;
- Análise e reflexão sobre o caso/problema apresentado;
- Procura conjunta e escolha de formas de organizar os percursos para a aprendizagem dos alunos;
- Reflexão sobre adequação do plano de ação a desenvolver, tendo em atenção a caracterização do contexto;
- Conceção de estratégias coerentes de forma a responder com qualidade às necessidades de todos os alunos.

Atividade 4 -

- Observação de registo em vídeo de uma atividade desenvolvida em sala de aula no âmbito do projeto de intervenção, do caso analisado na sessão anterior;
- Análise dos dados recolhidos;

- Discussão e reflexão crítica e identificação dos aspectos a melhorar.

Atividade 5 - Programação da sessão não presencial

Atividade 6 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

7ª Sessão Presencial – 24 de outubro de 2011

“Necessidades Educativas Especiais na sala de aula”

Objetivos:

- Refletir sobre a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Necessidades dos alunos e dos professores
- Refletir sobre as condições que permitem oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos;

SUMÁRIO:

Atividade 1 - Interação e Intervenção Pedagógica com crianças com necessidades educativas especiais de caráter permanente - Com a colaboração de uma professora convidada.

Atividade 2 - Espaço de diálogo e levantamento de questões sobre a temática.

Atividade 3 - Análise e discussão de situações de docência (continuação da sessão anterior)

Descrição da Atividade

- Observação de uma situação de ensino, identificação do problema/preocupação;
- Caracterização do contexto pela formanda;
- Análise e reflexão conjunta sobre o caso/problema apresentado;

- Reflexão sobre adequação do plano de ação a desenvolver;
- Procura conjunta e escolha de formas de organizar os percursos para a aprendizagem dos alunos;
- Definição de estratégias coerentes de forma a responder com qualidade às necessidades de todos os alunos.

Actividade 4 -

- Análise do trabalho desenvolvido em sala de aula no âmbito do plano de ação desenhado na sessão anterior, relativamente a um dos casos analisados;
- Análise e discussão dos dados recolhidos;
- Discussão e reflexão crítica e identificação dos aspectos a melhorar.

Actividade 5 - Programação da sessão não presencial

Actividade 6 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

8ª Sessão Presencial – 7 de novembro de 2011

“Balanço e avaliação do trabalho desenvolvido”

Objetivos:

- Concluir a análise e discussão de situações de docência;
- Refletir sobre o trabalho desenvolvido na 1ª e 2ª fase da oficina de formação;
- Preparar a apresentação do trabalho desenvolvido – divisão de tarefas.

SUMÁRIO:

Atividade 1 - Análise e discussão de situações de docência – Continuação das sessões anteriores.

Atividade 2 - Reflexão e síntese do trabalho desenvolvido na 1ª e 2ª fase da oficina de formação (partilha entre os participantes)

Descrição da atividade:

- Apresentação de uma síntese dos eixos temáticos que serviram de suporte;
- Síntese dos projetos de intervenção em curso e ponto da situação dos mesmos.

Atividade 3 - Preparação da apresentação do trabalho desenvolvido na oficina de formação, à Direção e ao corpo docente

Descrição da atividade

- Estruturação da apresentação do trabalho desenvolvido com a colaboração de todos;
- Definição da estratégia de apresentação;
- Divisão de tarefas.

Atividade 4 – Preenchimento do questionário final.

1.3 Formulários para acreditação da formação

CONSELHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO <div>Formulário de requerimento</div>	ACC₃ Nº _____
--	------------------------------------

IDENTIFICAÇÃO DA ENTIDADE FORMADORA Designação: Instituto Superior Bissaya Barreto Endereço: Quinta dos Plátanos - Bencata 3040 - 039 Localidade: Bencanta - Coimbra Telefone (239) 800 450 Fax (239) 800 495 Responsável da Formação a contactar: Teresa Pereira Monteiro Registo de Acreditação n.º CCPFC/ENT-ES-0483/10 Data 12 /01/2011	
--	--

RESERVADO AOS SERVIÇOS Data de recepção _____ N.º de processo _____ Região _____ Registo de acreditação _____	
--	--

1. DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO "Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva"

2. CARACTERIZAÇÃO DA ACÇÃO				
2.1. Área de formação	A <input checked="" type="checkbox"/>	B <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>
2.2. Classificação				
Formação Contínua	<input checked="" type="checkbox"/>			
Formação Especializada	<input type="checkbox"/>			
Formação de Formadores	<input type="checkbox"/>			
2.3. Modalidade de formação contínua				
Curso de Formação	<input type="checkbox"/>	Oficina de Formação	<input checked="" type="checkbox"/>	
Módulo de Formação	<input type="checkbox"/>	Estágio	<input type="checkbox"/>	
Disciplina Singular do Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	Projecto	<input type="checkbox"/>	
Seminário	<input type="checkbox"/>	Círculo de Estudos	<input type="checkbox"/>	
2.4. Duração				
N.º total de horas	50	[Curso, Módulo, DSES, Seminário, Círculo de Estudos]		
N.º total de horas presenciais conjuntas	25	[Oficina de Formação, Estágio, Projecto]		
N.º de créditos	4			

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27º e 28º da Lei nº 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, nº 7-3º - 4701 - 902 Braga.

3.1. Âmbito de Docência

Educação Pré-Escolar ☐

Educação Escolar ☒ ☒ ☒

Ensino Básico 1.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐

Ensino Secundário ☐

Modalidades Especiais da Educação Escolar

Educação Especial ☒

Formação Profissional ☐

Ensino Recorrente de Adultos ☐

Ensino Português no Estrangeiro ☐

Ensino à Distância ☐

3.2. Grupos de Docência

Do 2.º Ciclo do Ensino Básico Port-Hist; Ing.; Mat-CN; EV; EM; EF Código (s): 01;03; 04; 05;06; 09

Do 3.º Ciclo do Ensino Básico Franco-Port; Mat; FQ; AV; Inglês; Geog Código (s): 21;11; 15; 17; 22; 25

Do Ensino Secundário _____ Código (s): _____

3.3. N.º de realizações previsto para a acção (simultâneas ou não) 08

3.4. N.º de formandos por cada realização da acção

Máximo 20

Mínimo 10

3.5. Destinatários para efeitos de aplicação do despacho 16794, de 3 de Agosto (50% de créditos na área de formação adequada), com justificação sumária.

São destinatários os Docentes do Colégio Bissaya Barreto, escola que se caracteriza pela grande diversidade de população que atende, o que coloca grandes desafios aos professores uma vez que é necessário garantir respostas educativas adequadas e de qualidade para todos os alunos. Esta realidade responsabiliza os professores da educação especial e do ensino regular por encontrar essas respostas. Neste âmbito ressalta a importância do conceito de formação em contexto, implicando a mobilização dos professores, do ensino regular e da educação especial, com o objectivo de, colaborativamente, enfrentarem os problemas decorrentes da prática, tentando ultrapassá-los. Desta forma espera-se contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Regular e da Educação Especial, e, conseqüentemente, para a transformação do contexto de intervenção com vista à construção de uma educação inclusiva.

4. LISTA NOMINAL DOS FORMADORES

4.1. Formadores com certificado de registo atribuído pelo CCPFC

IDENTIFICAÇÃO	QUALIFICAÇÕES (ART. 31.º DO RJFCP)			COMPONENTES DO PROGRAMA QUE ASSEGURA	N.º DE HORAS	LIGAÇÃO À ENTIDADE		
	n.º 1	n.º 2	n.º 3			Vínculo contratual	Acumulação / colaboração	Escola associada*
Nome <u>Maria Catarina Canhoto Martins</u> B.I. <u>2044719</u> N.º de registo <u>02442</u> <u>97</u>	X	X		Dinamização da Oficina de Formação	50	x		
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____								
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____								
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____								
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____								

* Formador com vínculo ou a prestar serviço em Escola associada do Centro de Formação da Associação de Escolas

4.2. Formadores que requerem registo ou aditamento ao registo

IDENTIFICAÇÃO	QUALIFICAÇÕES (ART. 31.º DO RJFCP)		COMPONENTES DO PROGRAMA QUE ASSEGURA	N.º DE HORAS	LIGAÇÃO À ENTIDADE		
	n.º 1	n.º 2			Vínculo contratual	Acumulação / colaboração	Escola associada*
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____							
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____							
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____							
Nome _____ B.I. _____ N.º de registo _____ / ____							

5. LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ACÇÕES

ENDEREÇO DAS INSTALAÇÕES	CÓDIGO POSTAL	LOCALIDADE
Campus do Conhecimento e da Cidadania	3040-039	Bencanta - Coimbra

6. REALIZAÇÃO POR OUTRAS ENTIDADES

Está previsto que esta acção, com os mesmos conteúdos e formadores e idêntico universo de destinatários, seja proposta para acreditação e realização por outra(s) entidade(s) formadora(s)?

Sim ☐

Não ☒

Em caso afirmativo, identifique a(s) entidade(s) _____

7. LISTA DOS DOCUMENTOS EM ANEXO (entrega obrigatória)

N.º de formulários

7.1. Apresentação da acção (em impresso próprio, modelo An2)

1

7.2. Fichas de identificação do perfil académico dos formadores que qualificam pelos n.ºs 1 ou 2 do art. 31.º do RJFCP (modelo PF2 e respectivos anexos), apenas para os formadores indicados em 4.2

7.3. Autorização da entidade onde presta serviço, no caso de formador em acumulação (dispensável)

7.4. Descrição de equipamentos e outros meios a utilizar (quando relevante)

7.5. Outros (especificar): Curriculum Vitae

1

8. REALIZAÇÃO ANTERIOR

8.1. A acção foi acreditada em versão e contexto anteriores?

Sim ☐

Não ☒

8.2. Se a resposta é afirmativa:

a) Indique o registo de acreditação atribuído _____

b) Anexe documento de que constem os resultados da avaliação produzida sobre a acção e da avaliação dos formandos

9. TERMO DE RESPONSABILIDADE

O Director / Representante legal da entidade formadora requerente declara assumir inteira responsabilidade pela veracidade das informações contidas no presente formulário, inclusive nos seus anexos.

NOME Maria Luísa dos Santos Cabral Veiga

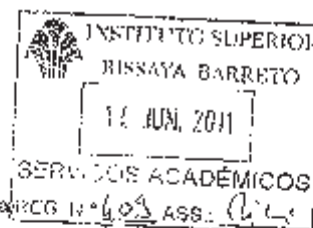
FUNÇÃO Directora do Instituto Superior Bissaya Barreto

DATA _12/01 / 2011

ASSINATURA _____

1.4 Acreditação Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva

Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua



Exmo(a) Senhor(a)

INSTITUTO SUPERIOR BISSAYA BARRETO
QUINTA DOS PLÁTANOS - BENICANTA

3040 039 COIMBRA

Sua referência	Nº do Processo	Nossa Referência	Data
		CCPFC/DC-3423/11	Braga, 27-05-2011

Assunto: Acreditação de Ações de Formação

Em referência ao assunto em epígrafe, informa-se V.Ex.^a que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua deferiu o pedido de acreditação da ação de formação 'Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva'.

- Com alteração e/ou limitação dos destinatários para efeitos de progressão em carreira, face aos colectivos e conteúdos da ação.

de acordo com o certificado que junto se envia

Com os melhores cumprimentos

O Secretário do CCPFC

(Álvaro Santos)

P.F. Em caso de resposta fazer referência ao nosso ofício.
Rua do Ferro, nº30 - 1º andar, Apartado 2108 - 4700-428 BRAGA - Telef. 253 248214 - Fax 253 248216

CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE AÇÃO
MODALIDADE OFICINA DE FORMAÇÃO

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº1, do artigo 35º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/90, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua concede à entidade formadora

INSTITUTO SUPERIOR BISSAYA BARRETO

aacreditação à ação de formação, na modalidade *Oficina de Formação*, nas condições expressas no presente Certificado;

Ação: Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva

Creditação Máxima (créditos): 2

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-87002/11

Prazo de validade para efeitos de início da ação: até 23 de Maio de 2014


A creditação final e definitiva a atribuir aos formandos será feita pelas Entidades Formadoras, nos termos da regulamentação em vigor.

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores do Grupo 110.

Para efeitos de aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para a progressão em carreira de Professores do Grupo 110.

Braga, 23 de Maio de 2011

O Secretário do CCPFC


(Álvaro Santos)

1.5 Poster de divulgação da Formação

OFICINA DE FORMAÇÃO

“SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

É a partir do desenvolvimento de projetos coletivos no contexto escola, promotores de dinâmicas colaborativas entre os professores, que se concebem e operacionalizam escolas verdadeiramente inclusivas.
Ainscow, Porter e Wang (2000)

Estes espaços de colaboração geram comunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, onde os sujeitos agem com confiança e se apoiam mutuamente, refletem em conjunto, co-constroem conhecimento, tornam-se mais autônomos, transformam-se a si próprios e aos outros, bem como aos próprios contextos educativos.
Alarcão (2010)

Objetivos

- Desenvolver uma estratégia formativa com um grupo de professores, baseada na colaboração como factor de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Criar condições e culturas de formação profissional experiencial inerentes à identificação e resolução de problemas concretos;
- Promover uma atitude de investigação-ação nos professores através da análise crítica e reflexiva das suas práticas
- Desenvolver a capacidade de pôr em prática, de forma mais autónoma, uma gestão curricular flexível, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos;
- Contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores (do ensino regular e da educação especial);
- Desenvolver competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e de concretização de soluções para os problemas da escola.

Local de realização: Colégio Bissaya Barreto

Destinatários: Professores do 1º, 2º e 3º ciclos e de educação especial
Realizada entre Maio e Novembro de 2011

Eixos Temáticos

- O Portfólio Reflexivo como instrumento da auto-reflexão e auto-regulação da aprendizagem
- O Trabalho colaborativo e comunidades da prática.
- Investigação-ação com vista à reconstrução do conhecimento profissional e da ação educativa.
- Educação Inclusiva numa perspectiva de escola para todos.
- Conceção e planeamento das intervenções educativas no quadro de uma gestão curricular flexível.

1ª Sessão Presencial Apresentação e negociação do programa de formação

- Reconhecer o poder transformador da educação
- Refletir sobre a heterogeneidade que caracteriza actualmente a escola
- Olhar a escola como espaço de diálogo de todos e para todos
- Encarar a diversidade como uma riqueza a explorar
- Refletir sobre os fatores que influenciam as aprendizagens dos alunos
- Identificar dispositivos de diferenciação pedagógica

2ª Sessão Presencial A estratégia portfólio reflexivo na formação contínua de professores

- Compreender a importância do uso do portfólio reflexivo
- Reconhecer o portfólio como estratégia formativa privilegiada
- Compreender o portfólio como um documento dinâmico em constante transformação
- Compreender o processo de elaboração e evolução
- Definir a natureza das evidências e narrativas possíveis de serem incluídas no portfólio
- Programar a sessão não presencial

3ª Sessão Trabalho colaborativo

- Conhecer modelos de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula
- Conhecer diferentes culturas profissionais existentes nas escolas e a sua dimensão relacional
- Perspetivar práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem
- Refletir sobre a importância do trabalho colaborativo como mais facilitador de aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos

4ª Sessão Educação Inclusiva numa perspectiva de escola para todos

- Reconhecer o poder transformador da educação
- Refletir sobre a heterogeneidade que caracteriza actualmente a escola
- Olhar a escola como espaço de diálogo de todos e para todos
- Encarar a diversidade como uma riqueza a explorar
- Refletir sobre os fatores que influenciam as aprendizagens dos alunos
- Identificar dispositivos de diferenciação pedagógica



5ª Sessão Organização e Gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula

- Conhecer modelos de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula
- Conhecer diferentes culturas profissionais existentes nas escolas e a sua dimensão relacional
- Perspetivar práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem
- Refletir sobre a importância do trabalho colaborativo como mais facilitador de aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos

6ª Sessão Conceção e planeamento da ação de ensinar

- Refletir sobre ensinar e aprender
- Enquadrar a conceção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível
- Reconhecer o processo de planeamento curricular como conceção estratégica das formas de fazer aprender
- Identificar as etapas e operações necessárias para a conceção de um plano de ação
- Reconhecer a investigação-ação como estratégia de pensamento e ação que visa promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos professores

7ª Sessão Necessidades Educativas Especiais na sala de aula

- Refletir sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais
- Necessidades dos alunos e dos professores
- Refletir sobre as condições que permitem oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos

8ª Sessão Balanço e avaliação do trabalho desenvolvido

- Concluir a análise e discussão de situações de docência
- Refletir sobre o trabalho desenvolvido na 1ª e 2ª fase da oficina de formação
- Preparar a apresentação do trabalho desenvolvido - divisão de tarefas

Opiniões dos professores/formandos sobre o contributo da Oficina de Formação

- “Estas formações fazem-nos conversar, partilhar e põem-nos a pensar e a refletir – Será que vou no bom caminho? Será que consigo responder melhor aos alunos com necessidades educativas? Mas há outros que também precisam de algo diferente, será que lho consigo dar?”

- “Passei a ser mais realista e a valorizar pequenas conquistas e passei a achar que não sou uma super-mulher, no sentido de conseguir tudo. Tem a ver com o que vamos conseguindo. O importante é não desistir dos nossos alunos”

- “Acho que foi um trabalho colaborativo, assentou na base da partilha, convivemos, partilhámos, porque se faz assim ou de outra maneira? Não foi só sentarmos para falar do trabalho que se faz, mas como se faz e porque se faz (...)”

- “Houve mudanças essencialmente em termos da organização da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem. Comecei a desenvolver outro tipo de trabalho, não aconteceu de repente, fui mudando de aula para aula (...) Aprendi a vir mais relaxada, eu acho que as coisas vão fluindo, é importante pegar no que os meninos vão dizendo (...)”

“As dinâmicas de trabalho colaborativo ajudaram muito. Não posso dizer que todos os problemas foram solucionados. Mas acho que conseguimos confiança com os outros e conseguimos estar mais predispostos para falar das nossas dificuldades, porque sozinhos não conseguimos resolvê-las da mesma forma”

“Foi muito positivo o trabalho em equipa que desenvolvemos, foi algo que nos ajudou na nossa prática. A partilha de ideias facilitou o nosso trabalho e deu-lhe consistência. Nem todos pensamos da mesma forma, mas conseguimos uma plataforma de entendimento. Por vezes mudamos a nossa forma de pensar e modelamos o nosso pensamento. Penso que foi uma experiência muito rica, todos participaram ativamente com entusiasmo e conseguimos ajudar-nos uns aos outros.”



“investigação-ação” estratégia privilegiada de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação, visando a melhoria da ação educativa (Moreira e colaboradoras, 2009).

Projetos desenvolvidos

1º Questão/Problema: Como conseguir incluir todos os alunos na sala de aula?

Projeto de investigação-ação: O Trabalho colaborativo na sala de aula – uma experiência de metodologia de projeto

- Promover uma dinâmica de sala de aula que contribua para a inclusão de todos os alunos
- Promover nos alunos competências de colaboração e entreajuda
- Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho em equipa
- Desenvolver nos alunos competências de auto e heteroavaliação

2º Questão/Problema: Como ajudar um aluno na sala de aula tendo em conta as suas necessidades específicas, cumprindo a programação individual sem acentuar as diferenças existentes?

Projeto de investigação-ação: Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

- Diferenciar as estratégias de forma a ajudar um aluno a ultrapassar as suas dificuldades a nível psico-motor
- Identificar estratégias facilitadoras do desenvolvimento da autonomia no aluno
- Ajudar o aluno a não desistir das tarefas de escrita

3º Questão/Problema: Quais as estratégias a utilizar no trabalho de texto numa turma de 23 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Projeto de investigação-ação: Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula tendo em vista a diversidade

- Suscitar nos alunos o interesse pela leitura
- Desenvolver uma dinâmica que promova a participação de todos os alunos nas atividades de sala de aula
- Desenvolver competências de colaboração e entreajuda
- Desenvolver o nível de autonomia dos alunos

4º Questão/Problema: Como ajudar os meus alunos ao nível da gestão de conflitos na sala de aula, que ferramentas, que soluções para o dia a dia?

Projeto de investigação-ação: A dinâmica de trabalho de grupo e a gestão de conflitos na sala de aula

- Promover o diálogo entre os alunos tendo em vista a reflexão e a resolução conjunta de problemas
- Promover a colaboração e a partilha entre os alunos
- Desenvolver hábitos de trabalho em equipa

ANEXO 2: QUESTIONÁRIOS

2.1 Questionário I

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projeto de investigação sobre Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva, sob orientação científica das Doutoradas Carlota Fernandes Thomaz e Paula Santos, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Tem por objetivo identificar as representações dos professores do ensino regular sobre experiências de trabalho colaborativo, educação inclusiva e supervisão.

Agradeço a sua colaboração, solicitando que responda a todas as questões de forma tão completa quanto possível, garantindo desde já o anonimato em todo o processo.

I – CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

1. Idade:

anos

2. Sexo:

Assinale com X

☐ Masculino ☐ Feminino

3. Anos de serviço docente

anos

4. Formação Académica:

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Outras. Quais? _____

5. Funções actuais?

☐ Professor Titular de Turma

☐ Director de Turma

☐ Professor de área disciplinar

☐ Outra. Qual? _____

6. Qual(ais) o(s) nível(eis) de ensino em que leciona no presente ano lectivo?

☐ 1.º ciclo ☐ 2.º ciclo ☐ 3.º ciclo

7. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

☐ Sim

Se respondeu Sim, passe, por favor, para a questão seguinte.

☐ Não

Se respondeu Não, passe, por favor, para o grupo II.

8. Em que contexto realizou essa formação?

☐ Contexto da Formação Inicial

☐ Contexto da Formação Especializada

☐ Contexto da Formação Contínua

☐ Outro contexto. Qual? _____

II - REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. A promoção de uma educação inclusiva constitui-se como um dos grandes desafios da escola atual. Tendo em conta a sua experiência profissional, explicita o que entende por educação inclusiva.

2. Indique três medidas que considere serem promotoras de uma educação inclusiva.

III - REPRESENTAÇÕES SOBRE TRABALHO COLABORATIVO

3. O que entende sobre trabalho colaborativo?

4. Indique três medidas que considere serem facilitadoras do desenvolvimento da colaboração em contexto escolar.

5. Na sua opinião, quais serão as principais consequências do trabalho colaborativo?

Consequências para os alunos:

Consequências para os professores:

Consequências para a escola:

IV - REPRESENTAÇÕES SOBRE SUPERVISÃO

7. Diga o que entende por supervisão, tendo em consideração a relevância que o conceito tem vindo a ganhar no contexto do trabalho docente.

8. Como acha que se pode melhorar o processo supervisivo em contexto escolar?

9. Qual o contributo que o processo supervisivo pode ter ao nível da prática pedagógica dos professores? Justifique a sua resposta.

11. Considera que a supervisão colaborativa contribui para a promoção de uma educação inclusiva?

Muito obrigada pela sua colaboração!

2.2 Questionário II

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES PRESENCIAIS

No sentido de se obter informação sobre a avaliação de cada Sessão Presencial solicita-se que preencha o seguinte questionário.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Data da Sessão Presencial _____

I - Organização

1. Avalie a sessão presencial em termos organizacionais, usando a escala apresentada:

1 *Insuficiente* 2 *Quase suficiente* 3 *Suficiente* 4 *Bom* 5 *Muito Bom*

	1	2	3	4	5
1. Programa da sessão (organização e conteúdos).					
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações.					
3. Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo.					
4. Adequação de materiais e documentação utilizados.					
5. Adequação do tempo previsto para a sessão.					
6. Satisfação com o clima relacional.					

2. Que sugestões de melhoria gostaria de fazer para a próxima sessão presencial?

II – Consecução dos objetivos

1. Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objectivos da Oficina de Formação, usando a escala seguinte:

1 *Nada* 2 *Pouco* 3 *Muito pouco* 4 *Suficiente* 5 *Bastante* 6 *Totalmente*

	1	2	3	4	5	6
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração. Justifique, indicando atividade(s) que o tenham potenciado <hr/> <hr/>						
2. Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas. Justifique, indicando atividade(s) que o tenham potenciado <hr/> <hr/>						
3. Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos. Justifique, indicando atividade(s) que o tenham potenciado <hr/> <hr/>						
4. Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível. Justifique, indicando atividade(s) que o tenham potenciado <hr/> <hr/>						
5. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes. Justifique, indicando atividade(s) que o tenham potenciado <hr/> <hr/>						

III - Comentários

1. Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão.

2. Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão.

3. O que aprendeu nesta sessão?

4. Outros comentários

2.3 Questionário (dados de análise sobre as representações)

Representações sobre educação inclusiva

	Nº de evidências 1º Questionário	Nº de evidências 2º Questionário
Escola para todos	10	9
Igualdade de oportunidades	2	3
Educação de alunos com NEE	1	0
Educação no respeito pela diferença	3	1

Medidas promotoras de educação inclusiva

	Nº de evidências 1º Questionário	Nº de evidências 2º Questionário
Diferenciação pedagógica	7	10
Recursos humanos	7	5
Acompanhamento específico	5	0

Representações sobre trabalho colaborativo

	Nº de evidências 1º Questionário	Nº de evidências 2º questionário
Trabalho em equipa	5	0
Trabalho conjunto com o mesmo objetivo	5	8
Partilha de responsabilidades e de ideias	6	5

Medidas facilitadoras do trabalho colaborativo

	Nº de evidências 1º questionário	Nº de evidências 2º questionário
Projetos conjuntos	7	9
Relação profissional	5	4
Espaço e tempo de trabalho conjunto	6	2
Conhecimento do contexto	3	2
Reflexão conjunta	1	3
Disponibilidade e motivação	0	3

Consequências do trabalho colaborativo para os alunos

	de evidências questionário	de evidências questionário
melhoria nas aprendizagens	13	12
metodologias educativas de qualidade	4	4

Consequências do trabalho colaborativo para os professores

	de evidências questionário	de evidências questionário
desenvolvimento pessoal e profissional	16	13

Consequências do trabalho colaborativo para a escola

	Nº de evidências 1º questionário	Nº de evidências 2º questionário
Sucesso educativo dos alunos	8	4
Melhoria na qualidade do corpo docente	3	3
Melhor ambiente entre todos	4	2
Uma escola de qualidade	2	6

Representações sobre supervisão

	Nº de evidências 1º questionário	Nº de evidências 2º questionário
Orientação da prática pedagógica	6	8
Observação das práticas pedagógicas	5	2
Cooperação e colaboração	2	1
Avaliação das práticas	3	1
Ajuda de uma pessoa mais experiente	0	1

Contributos para melhorar o processo supervisivo

	Nº de evidências 1º questionário	Nº de evidências 2º questionário
Trabalho colaborativo/supervisão colaborativa	6	8
Reflexão sobre a prática	2	2
Condições de tempo e espaço	3	2
Conhecimento do contexto	3	1
Clarificação dos objetivos da supervisão	2	1
Sistemas de avaliação da qualidade	0	1

Contributos da supervisão para a prática pedagógica dos professores

	Nº de evidências 1º questionário	Nº de evidências 2º questionário
Melhoria das práticas	13	9
Desenvolvimento de competências	1	3
Reflexão sobre as práticas	2	1

Contributos da supervisão colaborativa para a promoção de uma educação inclusiva

	Nº de evidências 1º questionário	Nº de evidências 2º questionário
Processo facilitador da inclusão	12	5
Educação de qualidade para todos	4	8

ANEXO 3 - FASE I DA FORMAÇÃO: REGISTO DAS SESSÕES

OFICINA DE FORMAÇÃO

SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1ª Sessão Presencial – 2 de maio de 2011

Presentes 16 docentes do 1º, 2º e 3º ciclos.

Objetivos:

- Apresentar o programa da Oficina de formação;
- Apresentar a proposta de elaboração de um *Portfolio* reflexivo individual;
- Distribuir questionários para preenchimento;
- Programar a sessão não presencial

Atividade 1

- Apresentação formal do Programa da Oficina de Formação com a presença das orientadoras na qualidade de consultoras.
- Convite dirigido aos formandos para participarem no estudo, pela Prof Carlota Tomaz explicitando as implicações e procedimentos.
- Apresentação da proposta de elaboração de um *Portfolio* reflexivo individual como instrumento privilegiado de **formação** e de **avaliação**.

Não surgiram questões por parte dos formandos, embora se observasse alguma troca de olhares em sinal de cumplicidade. No entanto, todos os presentes aceitaram preencher os questionários.

O clima relacional durante a sessão foi afável.

Atividade 2 – Distribuição e preenchimento de Questionários, os quais têm por objetivo identificar as representações dos professores sobre experiências de educação inclusiva, trabalho colaborativo e supervisão.

Alguns formandos mostraram algum constrangimento no preenchimento do questionário, sublinhando que estavam a enfrentar alguma dificuldade na formulação das respostas.

A Professora de Espanhol perguntou se haveria hipótese mais tarde de ela própria poder comparar as respostas entre o 1º e o 2º questionário, uma vez que tinha alguma curiosidade.

A Professora de Educação Musical falou com a formadora no final para sublinhar que achava que a Oficina era uma excelente proposta e que tinha a certeza que iria ser muito enriquecedora.

Atividade 3 – Programação da sessão não presencial.

- Leitura de um texto com uma entrevista a Idália Sá- Chaves, sobre o tema *Discutindo sobre portfolios nos processos de formação, da revista científica “Olhar de professor”*, tendo em vista a sua leitura e análise.

Foi distribuído pelos presentes um texto sobre o portfolio reflexivo da Prof Idália Sá Chaves, sendo recomendada a sua leitura para a sessão seguinte.

Atividade 4 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário de avaliação da sessão).

OFICINA DE FORMAÇÃO
SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2ª Sessão

Presenças – 13

Início – 18h

Fim – 20h30m

Tema: A estratégia *portfolio* reflexivo na formação contínua de professores

Objetivos:

- Compreender a importância do uso do *portfolio* reflexivo;
- Reconhecer o *portfolio* como estratégia formativa privilegiada;
- Compreender o *portfolio* como um documento dinâmico em constante transformação;
- Compreender a flexibilidade da estratégia *portfolio* e a marca de singularidade de cada um;
- Compreender o processo de elaboração e evolução;
- Definir a natureza das evidências e narrativas passíveis de serem incluídas no *portfolio*;
- Programar a sessão não presencial.

Após uma introdução da temática a partir do poema de Leonard Boff (1997) *Todo o ponto de vista é a Vista de um ponto* e de uma metáfora do Príncipezinho de Antoine de Saint-Exupery foi apresentada a **Atividade 1**:

Proposta de trabalho de grupo para análise conjunta do texto lido na sessão não presencial “Discutindo sobre *portfolios* nos processos de formação - Entrevista com Idália Sá-Chaves”, tendo sido proposta a identificação dos conceitos

fundamentais, bem como a sua análise crítica, seguida da apresentação ao grande grupo.

Para uma melhor operacionalização foram constituídos 4 pequenos grupos, os quais com dinâmicas e metodologias de trabalho diferenciadas, cumpriram a tarefa com sucesso e conseguiram enriquecer a discussão e a partilha sobre a temática.

A atividade terminou com a síntese feita pela formadora a qual aprofundou o conceito de reflexão, bem como de formação reflexiva de professores, fundamentando-se nas opiniões de vários autores, entre eles Isabel Alarcão, Shön, Flávia Vieira e Idália Sá-Chaves. Neste contexto referiu ainda os vários tipos de reflexão desde o nível técnico, ao nível prático e nível crítico e emancipatório, os quais traduzem o nível de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Atividade 2 - Negociação e discussão sobre as evidências e narrativas a incluir no *portfolio* de acordo com as finalidades da oficina de formação, bem como dos interesses e motivações dos formandos, a partir de várias hipóteses apresentadas:

- Todos os materiais produzidos e/ou usados na oficina de formação;
- Reflexões (3 obrigatórias - uma no início, outra no meio e outra no final da Oficina, com feedback atempado da formadora);
- Trabalhos de alunos (tendo sido definido que apenas pontualmente, se enquadrados no contexto da temática em estudo);
- Materiais de trabalho;
- Fotografias (mais significativas para algumas atividades específicas);
- Relatórios (relatos de episódios relevantes para as temática da Oficina);
- Textos bibliográficos.

Nota: Ficou acordado que, dentro das hipóteses apresentadas, os formandos selecionarão as evidências consideradas significativas, respeitando um fio condutor, bem como uma determinada lógica de organização

Atividade 3 – Programação da sessão não presencial.

Elaboração da primeira reflexão para o *portfolio* “Quais as motivações que levaram o formando a participar na Oficina de Formação, bem como as suas principais preocupações relacionadas com dificuldades/problemas enfrentados na escola e sugestão de ideias que sirvam de mote para as sessões seguintes”.

Leitura e análise crítica de um texto, de preferência com um colega, *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores* (Roldão, 2007).

OFICINA DE FORMAÇÃO
SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3ª Sessão

Presenças – 12

Início – 18h

Fim – 20h30m

Tema: Trabalho colaborativo

Objetivos:

- Refletir sobre trabalho colaborativo;
- Conhecer diferentes culturas profissionais existentes nas escolas e a sua dimensão relacional;
- Perspetivar práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível;
- Reconhecer a importância do trabalho colaborativo como meio facilitador de aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos.

Atividade 1

A introdução do tema foi feita a partir de uma proposta lúdica que consistiu na descoberta do número de formas geométricas em três figuras apresentadas.

A primeira e segunda etapa foi realizada individualmente, a terceira realizada em grupo, tendo como objetivo a reflexão sobre o processo vivenciado, a nível individual e a nível de grupo, bem como a identificação dos aspectos mais significativos de uma e outra situação, seguido da partilha com o grande grupo.

Os formandos participaram ativamente, tendo concluído que se sentiram mais confiantes quando trabalharam em grupo, sendo mais enriquecedor perante a partilha e alcançando mais facilmente o sucesso na realização da tarefa.

Contudo, um formando colocou uma questão relacionada com o conflito que pode surgir no grupo o que pode comprometer a realização. Esta situação mereceu uma reflexão, tentando perceber o porquê, bem como as formas de a resolver. Mais tarde esta questão voltou a ser retomada num outro momento da sessão em que se discutiam as vantagens e dificuldades do trabalho colaborativo.

Esta atividade terminou com a síntese feita pela formadora com a colaboração dos formandos.

Atividade 2

Debate sobre o tema: “As Culturas Colaborativas nas Escolas” com a colaboração de quatro professores convidados, entre o grupo de formandos os quais assumiram diferentes papéis perspetivando diferentes contextos e diferentes culturas – um director de agrupamento de escolas, uma professora titular de turma, uma coordenadora de departamento e uma professora de educação especial.

Os restantes participantes assumiram o seu verdadeiro papel no contexto em que exercem funções, acompanhando e participando no debate para o que contribuiu a leitura do texto *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores* da autoria de Maria do Céu Roldão, lido e analisado na sessão não presencial.

A atividade decorreu com total empenho e dinamismo da parte dos intervenientes que assumiram plenamente o papel que lhe tinha sido determinado. Aqui foi visível que as leituras que realizaram na sessão não presencial, bem como a reflexão que sobre elas fizeram terão contribuído para o desempenho demonstrado. Contudo, é provável que, em alguns momentos, a sua experiência terá ditado/influenciado as suas respostas e argumentos.

As questões que foram objeto de análise relacionaram-se com:

- Diferentes opiniões sobre trabalho colaborativo e diferentes realidades no contexto escola;

- Tipos de contactos entre os docentes, qual a natureza, regularidade e áreas de incidência;
- Responsabilidades da parte das direções das escolas e das estruturas intermédias na promoção dos processos de trabalho colaborativo;
- A importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade das aprendizagens os alunos;
- Razões que impedem os docentes de colaborarem mais entre si sobre assuntos profissionais e em atividades práticas conjuntas;
- Estratégias de intervenção neste âmbito, podendo passar pela dissolução ou flexibilização das fronteiras interdepartamentais, pondo fim à balcanização;
- Contributos do trabalho colaborativo para a organização/escola.

A discussão ocorrida acabou por levantar diferentes questões entre os participantes, as quais se foram prolongando ao longo da sessão.

Atividade 3

Na atividade seguinte foi apresentada em powerpoint a síntese da análise de conteúdo das respostas dos formandos sobre trabalho colaborativo, no questionário preenchido na 1ª sessão da Oficina de Formação. A partir daí foi realizada uma reflexão conjunta e estabelecida uma comparação com a perspetiva de Maria do Céu Roldão no texto lido na sessão não presencial, com a ajuda de alguns tópicos apresentados:

- Conceito de trabalho colaborativo e de cultura colaborativa entre os professores;
- Vantagens do trabalho colaborativo para os alunos, para os professores e para a escola;
- Factores que condicionam as práticas de trabalho colaborativo;
- Rutura geradora (colaboração na planificação de aulas, realização de docência em conjunto, estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia; a observação mútua das práticas; inter-supervisão crítica entre professores;

colegialidade nas decisões; prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos).

A participação dos formandos foi plena, tendo sido possível fazer a ponte com as questões discutidas no debate.

Atividade 4

Preparação da sessão não presencial, tendo sido distribuído o texto “O que se pode fazer nas escolas quanto às necessidades educativas” - “Um país imaginário, Fonteyn” (Texto para reflexão - conjunto de materiais para formação de professores, Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Unesco), como motivação para a temática da 4ª sessão presencial.

Foi ainda informado que nesta sessão terá lugar um debate sobre o filme que será visionado “O Preço do desafio” que nos mostra o poder transformador da educação.

De referir que o balanço da sessão foi muito positivo, apenas com um senão, a dificuldade de participação de alguns elementos por envolvimento na preparação do teatro que terá lugar no Dia na Criança. Julgo que situações desta natureza poderão voltar a surgir e a condicionar a participação de alguns elementos, quebrando a possibilidade de continuidade que a orgânica da oficina de formação exige.

OFICINA DE FORMAÇÃO

SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4ª Sessão

Presenças – 10

Início – 18h 30m

Fim – 21h

Tema: “Educação Inclusiva numa perspetiva de escola para todos”

Objetivos:

- Reconhecer o poder transformador da educação;
- Refletir sobre a heterogeneidade que caracteriza actualmente a escola;
- Olhar a escola como espaço de diálogo de todos e para todos;
- Encarar a diversidade como uma riqueza a explorar;
- Refletir sobre os factores que influenciam as aprendizagens dos alunos.

Atividade 1

A introdução da temática foi feita com a leitura e reflexão conjunta de um texto de Daniel Pennac, retirado do livro “Mágoas da Escola”, como motivação para o tema do filme:

Os nossos “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca vão sozinhos para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola: algumas camadas de tristeza, de medo, de inquietação, de rancor, de raiva, de desejos insatisfeitos, de renúncias furiosas, acumuladas sobre um fundo de passado humilhante, de presente ameaçador, de futuro condenado. Reparem, vejam-nos chegar, o corpo em transformação e a família dentro da mochila. A aula só poderá começar realmente depois de pousarem o fardo no chão e descascarem a cebola. É difícil explicar, mas às vezes basta um olhar, uma palavra amiga, um comentário de adulto confiante, claro e estável, para dissolver estas mágoas, aliviar os espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo.

Como é natural, o bem-estar será provisório, a cebola voltará a formar-se à saída e será com certeza necessário recomeçar no dia seguinte. Mas ensinar é isso mesmo: é recomeçar até ao nosso desaparecimento como professores.

(Daniel Pennac, 2009, p.60)

Atividade 2

Visionamento do filme “O Preço do Desafio” após breve introdução sobre a escolha do filme, onde foram abordadas questões relacionadas com o conceito de Escola para Todos e a evolução do paradigma no seguimento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que teve lugar em Jomtien (Tailândia) em 1990, da qual emergiu a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando uma orientação inclusiva, a qual constitui a vertente fundamental da Declaração de Salamanca, no âmbito da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Foi ainda feita referência ao consenso existente sobre os direitos de todas as crianças a uma educação de qualidade, sendo identificadas algumas barreiras que condicionam a sua aprendizagem. Neste contexto foi sublinhada a preocupação que recai sobre a qualidade dos processos educativos, o que exige dos professores uma atualização constante dos seus conhecimentos e competências, conseguindo refletir e aperfeiçoar as suas práticas, tendo em vista a melhoria da aprendizagem de todos os alunos

Para visionamento do filme, seguido de reflexão/debate, foi distribuído um guião com diferentes questões sobre as quais os formandos concentraram a sua atenção, com especial incidência na (as):

- Temática central, com particular enfoque no poder transformador da educação;
- Principais características do contexto educativo, bem como nas estratégias utilizadas pelo professor e eficácia das mesmas;
- Atitude do corpo docente e diretivo da escola, bem como das estruturas intermédias face à ação e propósitos do professor;
- Atitude de desconfiança e descrédito do Conselho Nacional de Educação face aos resultados alcançados pelos alunos, decorrentes das baixas expectativas relativamente à população da escola em causa;

- Razões que moveram a determinação dos alunos a prestarem novamente provas dando a conhecer os seus reais conhecimentos;
- Ação do professor enquanto pessoa e enquanto profissional.

Atividade 3 – Realização da reflexão/debate, tendo como ponto de partida as questões do guião.

De uma forma espontânea o grupo foi apresentando uma chuva de ideias a partir da temática sugerida pelo filme, identificando os aspectos mais significativos. Este momento terminou com algumas ideias-chave apresentadas pela formadora, relacionadas com o poder transformador da educação, bem como com a visão de qualidade do docente.

No final cada formando escreveu uma ou várias ideias suscitadas pelo filme, as quais foram lidas por um colega, constituindo uma síntese onde esteve presente um forte cunho pessoal e o reflexo da própria experiência.

De referir que a escassez de tempo terá condicionado o debate, o qual se tinha perspectivado mais intenso. Contudo, os formandos revelaram um bom nível de reflexão e análise, bem como um excelente *feedback* face à motivação e interesse que o filme suscitou.

Atividade 4 – Programação de uma reunião a realizar no final do mês de Junho.

Foram solicitadas aos formandos sugestões para as temáticas a abordar na segunda fase da Oficina, com início em setembro, tendo presente o carácter prático das sessões de acordo com o plano da acção previamente definido.

Atividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

OFICINA DE FORMAÇÃO
SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Reunião intermédia – 8 de julho de 2011

Início – 9h 30m

Fim – 11h30m

Ordem de trabalhos:

1. Visionamento de parte da gravação em vídeo do debate sobre “Trabalho Colaborativo”, ocorrido na 3ª sessão da Oficina;
2. Breve resumo do trabalho desenvolvido na primeira parte da Oficina de Formação;
3. Breve alusão às reflexões dos formandos para constituição dos *portfolios*.
4. Preparação da segunda fase da Oficina:
 - Apresentação e análise de uma proposta;
 - Definição das fases a seguir e estratégias a adoptar.

Após o visionamento das imagens foram trocadas algumas impressões sobre o debate e sobre algumas ideias relevantes aí discutidas, bem como sobre a fonte de inspiração que levou os participantes a desempenhar o papel das personagens que incorporaram. Neste âmbito foi referido que aquela terá sido fruto da experiência vivenciada ou observada em diferentes contextos.

Na parte relativa ao trabalho desenvolvido da 1ª parte da Oficina de Formação foi feita uma breve retrospectiva sobre os eixos temáticos abordados (A estratégia

portfolio reflexivo na formação contínua de professores, Trabalho Colaborativo, Educação Inclusiva numa perspectiva de escola para todos), bem como sobre algumas das estratégias utilizadas.

No âmbito das reflexões que irão constituir os *portfolios*, três no mínimo ao longo da formação, foram esclarecidas algumas dúvidas, onde ficou claro que os formandos têm toda a liberdade para escolher a temática das mesmas, as quais não terão que estar, necessária ou diretamente, relacionadas com os eixos temáticos da Oficina. Sobre a extensão das mesmas foi referido que não existe qualquer limite mínimo ou máximo.

Antes de passar ao último ponto da ordem de trabalhos foi feita uma projeção sobre algumas unidades de sentido/pensamentos suscitados pelo filme, objecto de análise e reflexão na quarta sessão da Oficina, escritas pelos formandos. Aqui foi visível que as ideias expressas por eles se centraram no poder transformador da educação conjugado com a motivação dos alunos, o empenho e dedicação dos professores e com o acreditar que é possível mudar, verificando-se uma repetição de ideias-chave, apesar da produção ter sido individual, o que foi considerado por todos como muito significativo.

No último ponto, considerando que a 2ª fase da Oficina se deve centrar problemas da prática, tendo em vista uma resposta de qualidade para todos os alunos, foi apresentada uma proposta, de acordo com as sugestões das consultoras científicas, tendo em vista a sua operacionalização num processo de investigação-ação do tipo colaborativo:

- Escolha pelos formandos de uma estratégia a implementar na sala de aula, tendo em vista a melhoria da ação educativa e a resposta a todos os alunos;
- Constituição de grupos de trabalho, reunindo os formandos que escolheram a mesma estratégia;
- Pesquisa de documentação e bibliografia de suporte sobre a estratégia escolhida e partilha com os outros intervenientes;
- Planificação, em grupo, da intervenção;
- Desenvolvimento de atividades na sala de aula pondo em prática a estratégia escolhida;

- Análise em grupo da ação desenvolvida a partir de evidências trazidas pelo(s) formando(s), proporcionando a criação de espaços de diálogo e negociação, enquanto permite o reajustamento contínuo dos planos de acção e respetivas estratégias, favorecendo a intervenção de todos os actores, na avaliação dos processos e dos resultados.

Após alguma reflexão e troca de opiniões o grupo do 2º e 3º ciclo concluiu que vai optar pela implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo, possivelmente na área de Formação Cívica, e ainda em atividades de laboratório. Uma dos colegas destes níveis de ensino vai ainda refletir sobre o assunto, mas está a pensar optar pela estratégia *portfolio*.

No grupo de colegas do 1º ciclo, há um formando que vai prosseguir com a implementação do trabalho de grupo, numa perspetiva colaborativa, recentemente iniciada. Os restantes manifestaram ainda alguma indecisão, embora se mostrassem motivados para a estratégia mencionada anteriormente, contudo, como foi informado que está prevista a vinda de convidadas na primeira sessão de setembro, através do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, uma professora cooperante e duas estagiárias, que nos vão dar a conhecer um projeto de implementação de novas dinâmicas na sala de aula, vão aguardar por essa sessão. Contudo, ir-se-á, entretanto, pesquisando e reunindo documentação sobre as diferentes estratégias possíveis, a implementar.

Foi ainda referido que dentro das várias estratégias possíveis estará a implementação do Plano Individual de Trabalho, do Calendário de tarefas, da Metodologia do Trabalho de Projeto, entre outras.

Foi também informado que a primeira sessão de setembro, na qual se conta com a presença das convidadas, terá lugar no dia 26.

ANEXO 4 - FASE II DA FORMAÇÃO: REGISTO DAS SESSÕES

OFICINA DE FORMAÇÃO
SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5ª Sessão

Presenças – 13

Início – 18h

Fim – 20h 30m

Tema: “Organização e Gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula”

Objetivos:

- Conhecer modelos de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula;
- Contactar com propostas de experiências educativas e situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre atividades e dispositivos de mediação pedagógica em função das necessidades e características dos alunos;
- Partilhar experiências.

Atividade 1 – Breve introdução pela Professora Doutora Carlota Fernandes Tomaz, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sobre a apresentação que se ia seguir, enquadrando a abordagem num modelo de investigação-ação.

A Apresentação sobre o tema “Organização e Gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula” esteve a cargo de duas mestrandas no âmbito de um projeto de intervenção em sala de aula na situação de estágio

profissional. Após o enquadramento teórico onde distinguiram duas perspetivas distintas de intervenção - a dimensão da instrução e a dimensão da organização e gestão da sala de aula, inscrevem a sua ação na segunda, apresentando duas estratégias a implementar numa sala de aula do 1º ciclo: o Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Trabalho de Grupo e a aprendizagem cooperativa. Neste âmbito deram a conhecer os objetivos a atingir, bem como a respetiva operacionalização, posteriormente concretizada pela professora cooperante que deu a conhecer a sua experiência, concretizando com os instrumentos de registo utilizados, bem como com trabalhos realizados pelos alunos.

Atividade 2 – Colocação de questões à professora cooperante sobre a experiência desenvolvida em sala de aula, entre elas a inclusão de alunos com necessidades educativas nos grupos e as estratégias de diferenciação pedagógica, bem como sobre outras questões de ordem prática relativas à constituição e funcionamento dos grupos e a auto e heteroavaliação.

Atividade 3 – Breve abordagem sobre a necessidade de uma atitude problematizadora e investigativa dos professores face à realidade da escola actual, surgindo a investigação-ação do tipo colaborativo como estratégia privilegiada para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos através da planificação, acção, observação e reflexão sobre a ação em estreita colaboração com a equipa de professores e outros atores educativos. Neste contexto surge um processo investigativo comum centrado em problemas da prática com a finalidade de melhorar a ação educativa associada ao desenvolvimento profissional.

Apresentação pela Professora Mariana de um problema enfrentado na sala de aula, relativo à inclusão de dois alunos com NEE de carácter permanente, bem como de um plano de ação que pretende implementar na sua sala de aula. O plano apresentado privilegia estratégias da metodologia do trabalho de projecto, tendo em vista a resposta adequada às suas necessidades dos alunos. Desta forma propôs partilhá-lo com os colegas no espaço de diálogo e negociação criado pela Oficina de Formação, mostrando-se disponível para reajustar o plano

de ação a partir da avaliação dos processos e dos resultados com a colaboração de todos.

Atividade 4 – Programação da sessão não presencial:

Distribuição de um “Guião de Construção de Experiências”, tendo em vista a construção e implementação de planos de acção, perspetivando o desenvolvimento de pequenos projectos de investigação-ação na sala de aula.

GUIÃO DE CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

- a) Que interesse, dilema, problema, preocupação... gostaríamos de explorar? Porquê?
- b) Qual é o contexto de experimentação?
- c) Que estratégias de ação poderão ser úteis em função da resposta às questões anteriores? Que tipo de materiais/recursos serão necessários?
- d) Quem participa na avaliação da experiência?
- e) Que estratégias/Instrumentos de recolha de informação para avaliação da experiência poderão ser utilizados?
- f) Que impacto poderá ter esta experiência? (nos alunos, no professor, nos restantes elementos do grupo)
- g) Que leituras é necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?

(Modelo de um guião de construção de experiências – *adaptado de Vieira, 2010, p.160*)

Actividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

OFICINA DE FORMAÇÃO SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

6ª Sessão

Presenças – 11

Início – 18h

Fim – 21h

“Concepção e planeamento da ação de ensinar”

Objetivos:

- Refletir sobre ensinar e aprender.
- Enquadrar a concepção e planeamento da ação pedagógica no processo de gestão curricular flexível;
- Reconhecer o processo de planeamento curricular como concepção estratégica das formas de fazer aprender;
- Identificar as etapas e operações necessárias para a concepção de um plano de ação;
- Reconhecer a investigação-ação como estratégia de pensamento e acção que visa promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos professores.

Atividade 1 - Reflexão sobre aprendizagem

Realização de tarefa - Completar individualmente sete frases sobre o processo de aprendizagem de cada formando (Conjunto de materiais para formação de professores, Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Unesco), partilhando de seguida com o pequeno grupo e na fase seguinte com o grande grupo. A proposta foi bem aceite provocando a reflexão e a interação entre os grupos, apesar de se verificar a existência de consenso nas respostas.

De referir que os objetivos da actividade foram atingidos, uma vez que os formandos ao refletirem sobre a sua própria aprendizagem, sublinharam aspectos muito relevantes na aprendizagem dos alunos, tais como:

- A necessidade de aprendizagens significativas;
- A necessidade de motivação na aprendizagem;
- A importância da aprendizagem ativa;
- A importância de aprender com os outros;
- A relevância dos livros ao nível do suporte científico;
- A relevância do papel do professor na aprendizagem dos alunos.

Atividade 2 - Planificar enquanto ato de conceber a ação

Descrição da Atividade - Apresentação em powerpoint de conteúdos relacionados com a temática, sendo assegurada a participação e reflexão dos participantes:

- O que sabemos sobre aprendizagem;
- Planeamento para quê;
- Como planeiam os professores (análise de um estudo);
- O papel da escola e dos professores na gestão do currículo;
- Gestão do currículo;
- Planeamento estratégico.

Distribuição de materiais para análise e reflexão na sessão não presencial

- Análise de um esquema de apoio ao processo de planificação;
- Identificação das operações a realizar para planificar;
- Análise do processo de planeamento da ação;
- Discussão dos diversos elementos que constituem a planificação;
- Análise de uma planificação simulada e debate sobre as formas de a melhorar.

Atividade 3 - Análise e discussão de situações de docência

I Apresentação de uma gravação em vídeo pela professora Mariana sobre a dinâmica criada na sala de aula, no âmbito do projeto de intervenção em curso e já apresentado na sessão anterior. Partilha e reflexão sobre a experiência desenvolvida com relevância para a dinâmica dos diferentes grupos de alunos, nível de envolvimento e participação, distribuição de tarefas, utilização dos instrumentos de registo como suporte e auto e heteroavaliação. Foram ainda referidas algumas dificuldades manifestadas pelos grupos, bem como algumas estratégias tendo em vista a sua resolução (ex: os alunos tiveram oportunidade de observar as gravações em vídeo para refletirem sobre o seu comportamento, uma vez que apresentaram dificuldade em desenvolver o trabalho em silêncio, sem perturbarem os outros grupos). A professora referiu ainda que teve necessidade de ir ajudando os grupos a estruturar o seu trabalho uma vez que a experiência representa para eles uma situação nova, necessitando, por isso, de ajuda a este nível.

O grupo de formandos participou ativamente acompanhando a apresentação com interesse e colocando questões sobre diferentes aspectos, enquanto analisavam também os materiais didáticos utilizados e produzidos. Seguiu-se um momento de reflexão e de apresentação de sugestões para o reforço das estratégias, tendo em vista ultrapassar alguns dos obstáculos identificados.

II Apresentação pela professora Joana de uma experiência de trabalho a desenvolver com um aluno portador de dispraxia, após caracterização do contexto. Apresentação das estratégias de ação, materiais/recursos a utilizar, instrumentos de recolha de informação para avaliação da experiência, bem como o impacto esperado e quais as leituras de suporte. Embora a formanda referisse que não encontrou literatura específica, pelo que recorreu a bibliografia geral que adaptou à situação, referindo igualmente a importância da colaboração do psicoterapeuta que acompanha o aluno, quer na caracterização do problema, quer na definição das estratégias específicas.

Reflexão pelo grupo sobre a forma de incluir as estratégias na dinâmica da turma, uma vez que o aluno segue o currículo normal, verificando-se apenas adequação nas propostas de escrita e na avaliação. Definição das atividades específicas para desenvolvimento da motricidade fina e global, a pôr em prática pela professora de educação especial e pela professora de expressão plástica, com a colaboração da professora de expressão musical e do professor de expressão físico-motora.

Surgiram questões sobre a possível reação dos outros alunos ao perceberem a diferenciação das estratégias ao nível da escrita, podendo concluir que as tarefas do aluno estão facilitadas. A formanda mostrou que estava consciente do problema, embora confiante que a maioria dos alunos está sensibilizada, aceitando contudo a possibilidade de um aluno, pouco empenhado, vir a tentar tirar partido da situação.

Ficou acordado que a formanda apresentará numa próxima sessão o trabalho desenvolvido, bem como os resultados sobre os desempenhos do aluno e comportamento da turma, após desenvolvimento das estratégias definidas, tendo em vista a sua avaliação e eventual reformulação da ação.

Atividade 4

Programação da sessão não presencial:

- Análise e reflexão sobre a documentação distribuída;
- Desenvolvimento da ação enquanto projeto seguindo os planos de intervenção em curso.

Atividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

Sessão: 7ª

Presenças: 11

Início – 18h

Fim – 21h

Tema: “Necessidades Educativas Especiais na sala de aula”

Objetivos:

- Refletir sobre a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Necessidades dos alunos e dos professores;
- Refletir sobre as condições que permitem oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos.

Atividade 1 - Interação e Intervenção Pedagógica com crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente - Com a colaboração de uma professora convidada

Apresentação de um projeto de intervenção com crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, por uma docente convidada – caracterização da problemática, comunicação e interação, processo de socialização e inclusão na escola e na sala de aula.

Atividade 2 - Espaço de diálogo e levantamento de questões sobre a temática

Atividade 3 - Análise e discussão de situações de docência

- Apresentação pela professora/formanda Carolina de um problema/preocupação enfrentado na turma que leciona:

“Quais as estratégias a utilizar no trabalho de texto numa turma de 23 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem”:

Após apresentação da caracterização da turma, onde sublinhou a sua grande heterogeneidade, referiu as dificuldades enfrentadas para conseguir disponibilizar uma atenção individualizada aos alunos que apresentam características especiais, bem como face à complexidade crescente dos novos programas, nomeadamente de Língua Portuguesa. Neste âmbito, referiu a árdua tarefa que representa o trabalho de texto com toda a turma, perante os aspectos atrás mencionados e os diferentes ritmos de aprendizagem e interesses dos alunos.

O grupo procedeu a uma reflexão conjunta sobre a situação, tendo em vista a elaboração do plano de ação a desenvolver, do qual constam diferentes estratégias de forma a tentar responder às necessidades de todos os alunos.

Actividade 4 - Programação da sessão não presencial

Desenvolvimento da ação enquanto projeto seguindo os planos de intervenção em curso; elaboração da reflexão final

Actividade 5 - Avaliação da sessão (distribuição e preenchimento do questionário).

OFICINA DE FORMAÇÃO
SUPERVISÃO COLABORATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

8ª Sessão

Presenças – 11

Início – 18h

Fim – 21h

“Balanço e avaliação do trabalho desenvolvido”

Objetivos:

- Concluir a análise e discussão de situações de docência;
- Refletir sobre o trabalho desenvolvido na 1ª e 2ª fase da oficina de formação;
- Preparar a apresentação do trabalho desenvolvido – divisão de tarefas.

Atividade 1

I Na continuidade da sessão anterior, a professora Carolina fez o balanço e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, concretamente sobre as mudanças e as estratégias utilizadas.

Apresentou exemplos das atividades que já iniciou, tais como: escrita colaborativa (articulação de ideias, negociação); elaboração de planos de texto; construção e leitura da História do Dia (partilha com os colegas) e posterior exploração; antecipação do tema do texto a interpretar (leitura em casa no dia anterior); desenvolvimento intencional e explícito do léxico das crianças e exploração dos livros/textos trazidos pelas crianças; intercalar os textos dos manuais com textos

trazidos pelas crianças construção de “mapas mentais”. Procedeu também à apresentação de duas grelhas síntese a preencher antes e depois dos textos (o que esperam da história/o que perceberam da mesma) – confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto.

Os participantes analisaram as atividades apresentadas, acrescentando outras sugestões relacionadas com aspectos lúdicos a introduzir, bem como outros de carácter didático e pedagógico, sendo reforçados os benefícios do trabalho colaborativo. Perante as dificuldades apresentadas pela docente na constituição dos pares, face às características dos alunos, foram apresentadas várias sugestões pelos formandos que conhecem a turma, as quais a Carolina acolheu com interesse.

II Na segunda parte da atividade a Joana, na sequência da apresentação que fez na 6ª sessão, sobre a caracterização da situação específica de um aluno da sua turma, mostrou o trabalho e as estratégias desenvolvidas no seio da turma, bem como as estratégias específicas desenvolvidas pelos outros intervenientes no processo. Ilustrou ainda através de registo fotográfico os desempenhos do aluno e a avaliação realizada, referindo ainda o caminho que há a percorrer. O assunto mereceu mais uma vez o interesse e a participação dos formandos que colocaram diferentes questões relacionadas com a especificidade da situação, bem como sobre a eficácia das estratégias de intervenção já desenvolvidas.

III A Mariana fez também o ponto da situação do projeto de intervenção em curso, apresentando um balanço positivo face aos ganhos de todo o grupo e particularmente dos alunos com NEE. Neste âmbito deu a conhecer que as novas estratégias que foi introduzindo para colmatar alguns problemas, na sequência das sessões de formação anteriores, se revelaram adequadas.

Atividade 2 e 3 - Reflexão e síntese do trabalho desenvolvido na 1ª e 2ª fase da oficina de formação.

Após a apresentação da síntese dos eixos temáticos que serviram de suporte, bem como da síntese dos projetos de intervenção em curso e do ponto da situação dos mesmos, procedeu-se à discussão sobre a modalidade de

apresentação do trabalho desenvolvido na oficina de formação, à Direção e ao corpo docente, tendo-se definido que se irá proceder:

- À organização de uma apresentação vídeo-gravada com as situações mais significativas da Oficina, com a duração de 10/12 minutos;
- Elaboração de um poster com uma centralidade nos aspectos da Oficina relacionados com a estratégia *portfolio* reflexivo na formação contínua de professores, trabalho colaborativo e supervisão colaborativa, educação Inclusiva numa perspetiva de escola para todos;
- Divisão de tarefas - colaboração de todos e imagem gráfica ao cuidado da professora de educação visual.

Atividade 4 – Preenchimento do questionário final.

ANEXO 5 – AVALIAÇÃO DAS SESSÕES PRESENCIAIS PELOS FORMANDOS

Avaliação das sessões presenciais pelos formandos

- **Avaliação da 1ª sessão de formação (2-05-2011)**

- a) Dos 13 formandos presentes na sessão, na dimensão “*Organização*”, perante a questão “*Avalie a sessão plenária em termos organizacionais*”, no item “*Programa da sessão (organização e conteúdos)*”, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, seis consideraram o nível 4 e sete o nível 5.

Na mesma dimensão, no item “*Adequação do tempo previsto para debate e apresentações*”, as avaliações dos formandos situaram-se nos níveis 4 e 5 (Bom e Muito Bom), verificando-se que o primeiro nível mencionado foi atribuído por três participantes e o nível mais elevado foi atribuído por dez participantes.

O item “*Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo*” não se aplicou nesta sessão e o item “*Adequação de materiais e documentação utilizados*” foi avaliado com o nível 3 (Suficiente), com uma resposta, o nível 4 (Bom), com três respostas, e o nível 5 (Muito Bom) com nove respostas.

Relativamente ao item “*Adequação do tempo previsto para a sessão*”, foi atribuído o nível 3 (Suficiente), por um dos formandos, o nível 4 (Bom), por quatro formandos e o nível 5 (Muito Bom) por oito formandos.

Ao item “*Satisfação com o clima relacional*” os formandos atribuíram o nível 4 (Bom), com apenas uma resposta, e o nível 5 (Muito Bom), com doze respostas, (quadro7).

Quadro 7: Avaliação da 1ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1. Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	0	6	7	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	0	3	10	0
3. Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo						13
4. Adequação de materiais e documentação utilizados			1	3	9	0
5. Adequação do tempo previsto para a sessão.			1	4	8	0
6. Satisfação com o clima relacional.				1	12	0

Legenda: 1 *Insuficiente* 2 *Quase suficiente* 3 *Suficiente* 4 *Bom* 5 *Muito Bom*

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, foi respondida apenas por dois formandos: um sugeriu “*melhor gestão do tempo*” e outro “*trabalhos práticos e sessões dinâmicas*”.

- b) Na dimensão “*Consecução dos objetivos*”, perante a questão “*Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação*”, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 - Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, sete formandos no item “*Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração*”, atribuíram o nível 5 e seis o nível 6, contudo não indicaram as atividades que o promoveram.

Os itens “*Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas*”, “*Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos*” e “*Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível*”, não foram considerados pelos formandos, uma vez que a sessão teve como objetivo principal a apresentação do Programa de formação, bem como a sua análise e discussão.

Relativamente ao item “*Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes*”, seis formandos atribuíram o nível 5 (Bastante) e sete

atribuem o nível seis (Totalmente), não sendo mencionada a atividade ou atividades que o promoveram, (quadro 8).

Quadro 8: Avaliação da 1ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	0	7	6	0
2. Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.							*
3. Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.							*
4. Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.							*
5. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	0	0	6	7	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

c) No que diz respeito à dimensão “Comentários”, perante a questão “Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?”, os formandos indicaram:

“a boa disposição dos participantes e a vontade de aprender e ter novas experiências”

“a apresentação dos objetivos e dos eixos temáticos”

“o clima relacional”

“o bom ambiente, a simpatia da formadora e das consultoras científicas e o rigor científico”

“a apresentação da Oficina e da equipa”

“A comunicação “leve” e a interação”

Na mesma dimensão “Comentários”, a questão “Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?” suscitou apenas a resposta de dois formandos:

“O cansaço que impede de “absorver os conteúdos”

“Ter que preencher um questionário”

Ainda na mesma dimensão, à questão “*O que aprendeu nesta sessão?*” alguns formandos responderam:

“*Como funciona uma Oficina de Formação*”

“*Conhecer os objetivos da Oficina*”

“*Conhecimento dos eixos temáticos*”

“*Tenho muito que aprender*”

Avaliação da 2ª sessão de formação (16-05-2011)

- a) Dos 13 formandos presentes na sessão, 12 responderam ao questionário de avaliação da sessão. Assim, na dimensão “*Organização*”, perante a questão “*Avalie a sessão plenária em termos organizacionais*”, no item “*Programa da sessão (organização e conteúdos)*”, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, um considerou o nível 3, quatro consideraram o nível 4 e sete o nível 5.

Na mesma dimensão, no item “*Adequação do tempo previsto para debate e apresentações*”, as avaliações dos formandos situaram-se no nível 3 (Suficiente), com uma resposta, no nível 4 (Bom), com três respostas, e 5 (Muito Bom), com oito respostas.

O item “*Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo*”, foi avaliado por um formando no nível 3 (Suficiente), por quatro formandos no nível 4 (Bom) e por sete formandos no nível 5 (Muito Bom).

O item “*Adequação de materiais e documentação utilizados*” foi avaliado com o nível 3 (Suficiente), por um formando, no nível 4 (Bom) por cinco formandos, e o nível 5 (Muito Bom) por seis formandos.

Relativamente ao item “*Adequação do tempo previsto para a sessão*”, foi atribuído o nível 3 (Suficiente), por um dos formandos, o nível 4 (Bom), por quatro formandos e o nível 5 (Muito Bom) por oito formandos.

Ao item “*Satisfação com o clima relacional*” dois formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e dez o nível 5 (Muito Bom), (quadro 9).

Quadro 9: Avaliação da 2ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1. Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	1	4	7	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	1	3	8	0
3. Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo	0	0	1	4	7	13
4. Adequação de materiais e documentação utilizados	0	0	1	5	6	0
5. Adequação do tempo previsto para a sessão.	0	0	1	4	8	0
6. Satisfação com o clima relacional.	0	0	0	2	10	0

Legenda: 1 Insuficiente 2 Quase suficiente 3 Suficiente 4 Bom 5 Muito Bom

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, apenas três formandos responderam, sugerindo “*sessões mais práticas*” e “*tratamento de questões práticas e concretas e reflexão conjunta sobre as mesmas*”

- b) Na dimensão “*Consecução dos objetivos*”, perante a questão “*Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação*”, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 - Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, no item “*Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração*”, um formando atribuiu o nível 4, oito atribuíram o nível 5 e três o nível 6. Neste âmbito sete dos formandos consideraram como atividade que o potenciou a análise do texto em grupo e debate sobre a Entrevista com Idália Sá-Chaves “*Discutindo sobre portfolios nos processos de formação*”.

Na mesma dimensão o item “*Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas*” foi avaliada por um formando com o nível 3 (Muito pouco), por dois formandos no nível 4 (Suficiente), por sete formandos no nível 5

(Bastante) e por dois no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, quatro formandos responderam, indicando a análise crítica dos grupos sobre o texto “*Discutindo sobre portfolios nos processos de formação*” e a sua apresentação.

O item “*Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos*” foi avaliado no nível 3 (Muito pouco) por um formando, no nível 4 (Suficiente) por quatro formandos, no nível 5 (Bastante) por seis formandos e no nível 6 (Totalmente) por um formando. Contudo, não foram mencionadas as atividades concretas que o potenciaram.

No item “*Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível*”, um formando situou a sua avaliação no nível 3 (Muito pouco), três formandos no nível 4 (Suficiente) e oito formandos, no nível 5 (Bastante). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos refere as atividades desenvolvidas na sessão, de uma forma global, e um refere a reflexão sobre o objetivo do *portfolio* reflexivo.

Relativamente ao item “*Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes*”, um formando atribuiu o nível 3 (Muito pouco), dois formandos o nível 4 (Suficiente), seis formandos o nível 5 (Bastante) e seis atribuíram o nível seis (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos refere que toda a sessão contribui para o desenvolvimento profissional dos participantes e dois referem especificamente a reflexão sobre o uso do *portfolio* reflexivo como instrumento de formação e avaliação (quadro 10).

Quadro 10: Avaliação da 2ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	1	8	3	0
2. Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.	0	0	1	2	7	2	0
3. Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.	0	0	1	4	6	1	0
4. Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.	0	0	1	3	8	0	0
5. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	1	2	6	3	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

- c) No que diz respeito à dimensão “Comentários”, perante a questão “Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?”, os formandos indicaram:

“O trabalho de grupo e o confronto de ideias”

“Troca de opiniões, partilha de ideias, enriquecimento pessoal proporcionado por essa partilha”

“A análise em grupo do texto”

“Trabalho de grupo”

“O aspecto que mais gostei foi da reflexão em grupo e do Brainstorming”

“O trabalho de grupo e a reflexão”

“A dinâmica da ação”

“Troca de ideias e de experiência”

“Análise do documento em grupo”

“Uma nova perspetiva de aprendizagem”

Na mesma dimensão “Comentários”, a questão “Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?” suscitou apenas a resposta de dois formandos:

“O facto de ser tão tarde”

“Dificuldade de chegar a consenso no grupo de trabalho (muitas ideias diferentes – cada cabeça, sua sentença)”

Ainda na mesma dimensão, à questão *“O que aprendeu nesta sessão?”* oito formandos responderam:

“A minha aprendizagem sobre portfolio reflexivo, pois eu só tinha uma pequena abordagem sobre o tema e uma ideia errada sobre a sua construção”

“Aprofundei o conhecimento sobre a importância do portofolio reflexivo no processo ensino-aprendizagem”

“Relembrei a temática sobre o que é o portfolio reflexivo”

“Reavivei o conceito de portfolio reflexivo”

“Finalidade e construção do portolio reflexivo”

“A melhor informação sobre portfolio reflexivo”

“O que é e o que implica o portfolio reflexivo”

“As definições do que pode ser considerado portolio reflexivo”

Avaliação da 3ª sessão de formação (30-05-2011)

- a) Dos 11 formandos presentes na sessão, na dimensão *“Organização”*, perante a questão *“Avalie a sessão plenária em termos organizacionais”*, no item *“Programa da sessão (organização e conteúdos)”*, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, quatro consideraram o nível 4 e sete o nível 5.

Na mesma dimensão, no item *“Adequação do tempo previsto para debate e apresentações”*, quatro formandos situaram a avaliação no nível 4 (Bom) e sete formandos no nível 5 (Muito Bom).

O item *“Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo”*, foi avaliado por seis formandos no nível 4 (Bom) e por cinco formandos no nível 5 (Muito Bom).

O item *“Adequação de materiais e documentação utilizados”* foi avaliado por quatro formands no nível 4 (Bom) e por sete formandos no nível 5 (Muito Bom).

Relativamente ao item “*Adequação do tempo previsto para a sessão*”, foi atribuído o nível 4 (Bom) por cinco formandos e o nível 5 (Muito Bom) por seis formandos.

No que diz respeito ao item “*Satisfação com o clima relacional*” três formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e oito o nível 5 (Muito Bom), (quadro 11).

Quadro 11: Avaliação da 3ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1. Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	0	4	7	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	0	4	7	0
3. Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo	0	0	0	6	5	0
4. Adequação de materiais e documentação utilizados	0	0	0	4	7	0
5. Adequação do tempo previsto para a sessão.	0	0	0	5	6	0
6. Satisfação com o clima relacional.	0	0	0	3	8	0

Legenda: 1 Insuficiente 2 Quase suficiente 3 Suficiente 4 Bom 5 Muito Bom

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, apenas dois formandos responderam, sugerindo a continuidade de atividades mais dinâmicas.

b) Na dimensão “*Consecução dos objetivos*”, perante a questão “*Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação*”, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 - Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, no item “*Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração*”, nove formandos atribuíram o nível 5 e dois o nível 6. Neste âmbito, a maioria dos participantes considerou o debate sobre “*As Culturas Colaborativas nas Escolas*” como a atividade que mais contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, enquanto três formandos sublinharam a

importância da atividade que deu início à sessão, proposta de resolução de uma tarefa lúdica, primeiro individualmente, depois em grupo, e da análise do processo vivenciado em ambas as etapas.

Na mesma dimensão o item “*Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas*” foi avaliado por nove formandos no nível 5 (Bastante) e por dois no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou o debate sobre “*As Culturas Colaborativas nas Escolas*”, um formando considerou a análise conjunta sobre as representações dos participantes, no início da formação, sobre trabalho colaborativo e outro, o momento de partilha sobre as práticas desenvolvidas neste âmbito.

O item “*Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos*” foi avaliado por um formando no nível 4 (Suficiente), por sete formandos no nível 5 (Bastante) e por três formandos no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos referiu o debate sobre “*As Culturas Colaborativas nas Escolas*” e um considerou todas as atividades desenvolvidas ao longo da sessão.

No item “*Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível*”, dois formandos situaram a sua avaliação no nível 4 (Suficiente), cinco formandos no nível 5 (Bastante) e quatro no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos refere a análise e reflexão conjunta sobre o texto, “*Colaborar é preciso*” de Maria do Céu Roldão, e um formando o debate sobre “*As Culturas Colaborativas nas Escolas*”.

Relativamente ao item “*Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes*”, seis formandos atribuíram o nível 5 (Bastante) e seis atribuíram o nível seis (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram três formandos referem o debate sobre “*As Culturas Colaborativas nas Escolas*”, cinco referem a reflexão posterior ao debate sobre trabalho colaborativo e três referem todas as atividades desenvolvidas ao longo da sessão, (quadro 12).

Quadro 12: Avaliação da 3ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	0	9	2	0
2. Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.	0	0	0	0	9	2	0
3. Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.	0	0	0	1	7	3	0
4. Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.	0	0	0	2	5	4	0
5. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	0	0	4	7	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

- b) No que diz respeito à dimensão “Comentários”, perante a questão “Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?”, a maioria dos formandos fez incidir a sua preferência no debate sobre “As Culturas Colaborativas nas Escolas”:

“Nesta sessão gostei do debate sobre o trabalho colaborativo na escola”

“O aspecto que mais gostei foi o facto de no debate se terem mostrado as diversas realidades sobre trabalho colaborativo existentes no nosso sistema educativo”

“O debate sobre trabalho colaborativo, pois pudemos observar um pouco a realidade dos dias de hoje na escola”

Outros formandos, sem se centrarem num ou noutro aspecto que mais tivessem gostado, referiram-se à sessão no seu todo:

“Considero que a sessão realizada foi muito dinâmica e que transmitiu aos presentes diversas abordagens sobre o trabalho colaborativo dos professores”

Na mesma dimensão “Comentários”, a questão “Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?”, não foi mencionado qualquer aspecto.

Ainda na mesma dimensão, à questão “*O que aprendeu nesta sessão?*” sete formandos responderam:

“*O que é o trabalho colaborativo e as mais-valias para um ensino com sucesso*”

“*Tive oportunidade de aprender o que é o trabalho colaborativo e os seus aspetos mais relevantes*”

“*Como utilizar o trabalho colaborativo na sala de aula*”

“*A abrangência e a complexidade do trabalho colaborativo*”

“*A prenda o que significa cultura colaborativa*”

“*O que implica a implementação do trabalho colaborativo para que possa dar frutos*”

“*A abrangência do conceito de trabalho colaborativo, vantagens e condicionantes*”

Avaliação da 4ª sessão de formação (13-06-2011)

a) Dos 10 formandos presentes na sessão, na dimensão “*Organização*”, perante a questão “*Avalie a sessão plenária em termos organizacionais*”, no item “*Programa da sessão (organização e conteúdos)*”, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, dois consideraram o nível 4 e oito o nível 5.

Na mesma dimensão, no item “*Adequação do tempo previsto para debate e apresentações*”, um dos formandos atribuiu o nível 3 (Suficiente), seis atribuíam o nível 4 (Bom) e três o nível 5 (Muito Bom).

O item “*Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo*” não se aplicou nesta sessão e o item “*Adequação de materiais e documentação utilizados*” foi avaliado pelos dez formandos presentes com o nível 5 (Muito Bom).

Relativamente ao item “*Adequação do tempo previsto para a sessão*”, foi atribuído o nível 3 (Suficiente), por um dos formandos, o nível 4 (Bom), por três formandos, e o nível 5 (Muito Bom), por seis formandos.

Ao item “*Satisfação com o clima relacional*” a totalidade dos formandos atribuiu o nível 5 (Muito Bom), (quadro 13).

Quadro 13: Avaliação da 4ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1.Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	0	2	8	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	1	6	3	0
3.Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo						10
4.Adequação de materiais e documentação utilizados	0	0	0	0	10	0
5.Adequação do tempo previsto para a sessão.	0	0	1	3	6	0
6.Satisfação com o clima relacional.	0	0	0	0	10	0

Legenda: 1 *Insuficiente* 2 *Quase suficiente* 3 *Suficiente* 4 *Bom* 5 *Muito Bom*

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, não se registaram respostas.

b) Na dimensão “*Consecução dos objetivos*”, perante a questão “*Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação*”, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 - Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, no item “*Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração*”, quatro formandos atribuíram o nível 5 e seis o nível 6. Neste âmbito, a maioria dos participantes considerou o filme “*O Preço do Desafio*” e o debate sobre o mesmo, como a atividade que contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.

Na mesma dimensão o item “*Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas*” foi avaliado por quatro formandos no nível 5 (Bastante) e por seis no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou a reflexão sobre o filme e um deles a reflexão sobre a necessidade de adequar o currículo às características dos alunos.

O item “*Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos*” foi avaliado por três formandos no nível 5 (Bastante) e por sete formandos no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram os formandos referiram o filme e a reflexão sobre ele.

No item “*Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível*”, um formando situou a sua avaliação no nível 4 (Suficiente), quatro formandos no nível 5 (Bastante) e cinco no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos refere o visionamento do filme.

Relativamente ao item “*Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes*”, um formando atribuiu o nível 5 (Bastante) e nove atribuíram o nível seis (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram os formandos indicaram o visionamento do filme, a reflexão sobre educação através da visualização do filme e o debate sobre o mesmo, (quadro 14).

Quadro 14: Avaliação da 4ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1.Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	0	4	6	0
2.Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.	0	0	0	0	4	6	0
3.Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.	0	0	0	0	3	7	0
4.Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.	0	0	0	1	4	5	0
5.Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	0	0	1	9	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

c) No que diz respeito à dimensão “*Comentários*”, perante a questão “*Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?*”, a maioria dos formandos fez incidir a sua preferência no visionamento e reflexão sobre o filme “*O Preço do Desafio*”:

“Ambiente da sessão e visionamento do filme”

“Gostei muito de assistir e refletir sobre o filme “

“O aspecto que mais gostei foi a qualidade do filme apresentado que considero ter sido muito pertinente”

“A reflexão que o filme suscitou sobre educação “

“As diferentes visões e interpretações sobre o filme”

Na mesma dimensão “*Comentários*”, para a questão “*Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?*”, não foi mencionado qualquer aspecto.

Ainda na mesma dimensão, à questão “*O que aprendeu nesta sessão?*” registaram-se as seguintes respostas:

“O professor deve saber adequar-se ao meio envolvente”

“Aceitar sempre os desafios com que nos deparamos “

“A importância de adequar e contextualizar as práticas educativas “

“A importância de nos irmos adaptando às diferentes realidades de modo a conseguirmos que os alunos estejam implicados e que haja bem-estar “

“Conseguir ver de fora o processo de aprendizagem “

“A ver com “outros olhos” as questões sobre educação”

“A importância da motivação e do trabalho para o sucesso das aprendizagens “

“Aprendi que vale a pena acreditar e que vale a pena lutar e que é possível alcançar resultados com muito esforço e dedicação “

Avaliação da 5ª sessão de formação (26-09-2011)

a) Os 10 formandos que responderam ao questionário de avaliação da sessão, na dimensão “*Organização*”, perante a questão “*Avalie a sessão plenária em termos organizacionais*”, no item “*Programa da sessão (organização e conteúdos)*”, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, oito consideraram o nível 4 e dois o nível 5.

Na mesma dimensão, no item “*Adequação do tempo previsto para debate e apresentações*”, sete formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e três o nível 5 (Muito Bom).

O item “*Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo*” não se aplicou nesta sessão e o item “*Adequação de materiais e documentação utilizados*” foi avaliado por um formando com o nível 3 (Suficiente), por três com o nível 4 (Bom) e por seis com o nível 5 (Muito Bom).

Relativamente ao item “*Adequação do tempo previsto para a sessão*”, foi atribuído o nível 3 (Suficiente), por um dos formandos, o nível 4 (Bom), por cinco formandos, e o nível 5 (Muito Bom), por quatro formandos.

Ao item “*Satisfação com o clima relacional*”, três formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e sete o nível 5 (Muito Bom), (quadro 15).

Quadro 15: Avaliação da 5ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1. Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	0	8	2	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	0	7	3	0
3. Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo						13
4. Adequação de materiais e documentação utilizados	0	0	1	3	6	0
5. Adequação do tempo previsto para a sessão.	0	0	1	5	4	0
6. Satisfação com o clima relacional.	0	0	0	3	7	0

Legenda: 1 *Insuficiente* 2 *Quase suficiente* 3 *Suficiente* 4 *Bom* 5 *Muito Bom*

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, apenas um formando respondeu, sugerindo a realização de trabalho de grupo.

b) Na dimensão “*Consecução dos objetivos*”, perante a questão “*Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação*”, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 -

Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, no item “*Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração*”, um formando atribuiu o nível 4, oito o nível 5 e um o nível 6. Neste âmbito, a maioria dos participantes considerou a partilha de experiências e vivências como a atividade que contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.

Na mesma dimensão o item “*Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas*” foi avaliado por um formando no nível 4 (Suficiente), por oito no nível 5 (Bastante) e por um no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou a análise e partilha de casos específicos, enquanto um dos formandos refere a reflexão sobre o comportamento dos alunos e a sua atitude perante eles.

O item “*Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos*” foi avaliado por um formando no nível 3 (Muito pouco), por sete formandos no nível 5 (Bastante) e por dois formandos no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos considerou todas as atividades desenvolvidas ao longo da sessão.

No item “*Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível*”, um formando situou a sua avaliação no nível 3 (Muito pouco), um formando no nível 4 (Suficiente) e oito formandos no nível 5 (Bastante). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos referiu a partilha e reflexão sobre casos práticos.

Relativamente ao item “*Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes*”, um formando atribuiu o nível 4 (Suficiente) e nove o nível 5 (Bastante). Relativamente às atividades que o potenciaram os formandos consideraram a apresentação de casos práticos, (quadro 16).

Quadro 16: Avaliação da 5ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	1	8	1	0
2. Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.	0	0	0	1	8	1	0
3. Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.	0	0	1	0	7	2	0
4. Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.	0	0	1	1	8	0	0
5. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	0	1	9	0	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

c) No que diz respeito à dimensão “Comentários”, perante a questão “Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?”, os formandos consideraram:

“A partilha de experiências, a apresentação do PIT, a visualização de cadernos dos alunos”

“Partilha de práticas e experiências pedagógicas, o material apresentado enriqueceu a formação”

“Da interação com a professora cooperante”

“Nesta sessão o que mais agradou foi o trabalho apresentado pelas alunas de mestrado, da discussão que se obteve em torno do tema”

“A partilha da professora cooperante”

“A partilha de opiniões, principalmente as estratégias a utilizar”

“A partilha de diferentes práticas pedagógicas”

“Da partilha de preocupação das futuras docentes”

“O facto de podermos contribuir para a formação de novos profissionais”

Na mesma dimensão “Comentários”, a questão “Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?”, não foi mencionado qualquer aspecto.

Ainda na mesma dimensão, como resposta à questão “O que aprendeu nesta sessão?” quatro formandos referiram os objetivos do Plano Individual de Trabalho (PIT). Os restantes consideraram:

“A utilização do Plano Individual de Trabalho no decorrer das aulas e a organização e gestão da sala de aula”

“A aplicação de novos métodos em sala de aula, embora sejam difíceis de concretizar”

“Aprendi que o reforço positivo pode ser a solução para a desmotivação”

“Desenvolver e implementar o trabalho de grupo na sala de aula”

Avaliação da 6ª sessão de formação (17-10-2011)

a) Os 9 formandos que responderam ao questionário de avaliação da sessão, na dimensão *“Organização”*, perante a questão *“Avalie a sessão plenária em termos organizacionais”*, no item *“Programa da sessão (organização e conteúdos)”*, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, cinco consideraram o nível 4 e quatro o nível 5.

Na mesma dimensão, no item *“Adequação do tempo previsto para debate e apresentações”*, um formando atribuiu o nível 3 (Suficiente), cinco formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e três o nível 5 (Muito Bom).

O item *“Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo”* foi avaliado no nível 4 (Bom) por cinco formandos e no nível 5 por quatro.

O item *“Adequação de materiais e documentação utilizados”* foi avaliado por cinco formandos com o nível 4 (Bom) e por quatro com o nível 5 (Muito Bom).

Relativamente ao item *“Adequação do tempo previsto para a sessão”*, foi atribuído o nível 3 (Suficiente), por um dos formandos, o nível 4 (Bom) por cinco formandos e o nível 5 (Muito Bom) por três formandos.

Ao item *“Satisfação com o clima relacional”*, quatro formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e cinco o nível 5 (Muito Bom), (quadro 17).

Quadro 17: Avaliação da 6ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1.Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	0	5	4	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	1	5	3	0
3.Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo	0	0	0	5	4	0
4.Adequação de materiais e documentação utilizados	0	0	0	5	4	0
5.Adequação do tempo previsto para a sessão.	0	0	1	5	3	0
6.Satisfação com o clima relacional.	0	0	0	4	5	0

Legenda: 1 Insuficiente 2 Quase suficiente 3 Suficiente 4 Bom 5 Muito Bom

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, obteve apenas a resposta de um formando que sugeriu uma melhor gestão do tempo para que houvesse mais tempo com vista à análise de casos práticos.

b) Na dimensão “*Consecução dos objetivos*”, perante a questão “*Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação*”, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 - Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, no item “*Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração*”, cinco formandos atribuíram o nível 5 e quatro o nível 6. Neste âmbito, a maioria dos participantes considerou a apresentação de casos práticos e a partilha de experiências como a atividade que o potenciou, registando-se também um formando que refere a atividade que promoveu a reflexão sobre a aprendizagem “*Eu enquanto aluno*”.

Na mesma dimensão o item “*Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas*” foi avaliado por sete formandos no nível 5 (Bastante) e por dois no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou a apresentação de casos práticos e a reflexão conjunta que se gerou. Contudo, um formando

referiu a apresentação em *powerpoint* que iniciou a sessão “*Planificar enquanto acto de conceber a acção*”, um outro refere a partilha de opiniões e um outro refere toda a sessão.

O item “*Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos*” foi avaliado por cinco formandos no nível 5 (Bastante) e por quatro formandos no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos referiu a apresentação dos casos práticos e a reflexão sobre as estratégias a implementar na sala de aula.

No item “*Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível*”, sete formandos atribuíram o nível 5 (Bastante) e dois o nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou a apresentação dos casos práticos e a reflexão que gerou. No entanto, um formando considerou o trabalho de grupo inicial sobre “*Reflexão sobre aprendizagem*” e outro, toda a a sessão.

Relativamente ao item “*Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes*”, quatro formandos atribuíram o nível 5 (Bastante) e cinco atribuíram o nível seis (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos considerou a partilha e a discussão sobre os casos práticos e um considerou todas as atividades desenvolvidas, (quadro 18).

Quadro 18: Avaliação da 6ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1.Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	0	5	4	0
2.Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.	0	0	0	0	7	2	0
3.Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.	0	0	0	0	5	4	0
4.Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.	0	0	0	0	7	2	0
5.Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	0	0	4	5	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

c) No que diz respeito à dimensão “Comentários”, perante a questão “Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?”, os formandos consideraram:

“A partilha dos casos práticos apresentados pelas colegas e a reflexão e debate sobre as dificuldades enfrentadas”

“A apresentação dos problemas vividos pelas colegas na sala de aula”

“A partilha das colegas e o debate perante as dificuldades”

“A partilha de situações problemáticas e discussão de possíveis estratégias”

“A apresentação dos casos práticos”

“A reflexão sobre os casos práticos apresentados ”

Contudo, um formando referiu a proposta de trabalho de grupo sobre “Reflexão sobre aprendizagem” e outro a “Análise de uma planificação simulada e debate sobre as formas de a melhorar”.

Na mesma dimensão “Comentários”, a questão “Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?” um formando referiu:

“O cansaço e a duração da sessão”

Ainda na mesma dimensão, como resposta à questão “O que aprendeu nesta sessão?”, os formandos consideraram:

“O conhecimento sobre problemas que nunca me tinham passado pela cabeça”

“Novos problemas e situações e algumas formas de lidar com isso. Pode acontecer connosco...”

“Estratégias a utilizar perante a especificidade de alguns alunos”

“A importância de refletir sobre todas as situações e a contribuição de todos”

“Aprendi que estou sempre a aprender”

“As potencialidades do trabalho de grupo”

“Novamente reaprendi – o trabalho em equipa fortifica a prática individual”

No espaço destinado a “Outros comentários”, um formando registou:

“Foi importante a exploração do conceito de planificação e a análise de várias planificações e discussão sobre as formas de as melhorar”

Avaliação da 7ª sessão de formação (24-10-2011)

a) Os 8 formandos que responderam ao questionário de avaliação da sessão, na dimensão “*Organização*”, perante a questão “*Avalie a sessão plenária em termos organizacionais*”, no item “*Programa da sessão (organização e conteúdos)*”, numa escala constituída pelos níveis 1- Insuficiente, 2- Quase Suficiente, 3 - Suficiente, 4 – Bom e 5 – Muito Bom, três consideraram o nível 4 e cinco o nível 5.

Na mesma dimensão, no item “*Adequação do tempo previsto para debate e apresentações*”, cinco formandos atribuíram o nível 4 (Bom) e três o nível 5 (Muito Bom).

O item “*Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo*” foi avaliado no nível 4 (Bom), por quatro formandos, e no nível 5 por três.

O item “*Adequação de materiais e documentação utilizados*” foi avaliado por três formandos, com o nível 4 (Bom), e por cinco com o nível 5 (Muito Bom).

Relativamente ao item “*Adequação do tempo previsto para a sessão*”, foi atribuído o nível 3 (Suficiente), por um dos formandos, o nível 4 (Bom), por dois formandos, e o nível 5 (Muito Bom), por cinco formandos.

Ao item “*Satisfação com o clima relacional*”, um formando atribuiu o nível 4 (Bom) e sete o nível 5 (Muito Bom), (quadro 19).

Quadro 19: Avaliação da 7ª Sessão (Organização)

Ítems	Níveis					
	1	2	3	4	5	NA
1.Programa da sessão (organização e conteúdos)	0	0	0	3	5	0
2. Adequação do tempo previsto para debate e apresentações	0	0	0	5	3	0
3.Adequação do tempo previsto para trabalho em grupo	0	0	0	5	3	0
4.Adequação de materiais e documentação utilizados	0	0	0	5	3	0
5.Adequação do tempo previsto para a sessão.	0	0	1	2	5	0
6.Satisfação com o clima relacional.	0	0	0	1	7	0

Legenda: 1 Insuficiente 2 Quase suficiente 3 Suficiente 4 Bom 5 Muito Bom

Na mesma dimensão, a questão relacionada com sugestões e comentários para as próximas sessões, em termos organizacionais, obteve apenas a resposta de um formando que sugeriu uma *“Maior partilha de práticas bem sucedidas”*

b) Na dimensão *“Consecução dos objetivos”*, perante a questão *“Avalie de que forma esta sessão contribuiu para a concretização dos objetivos da Oficina de Formação”*, numa escala constituída pelos níveis: 1 – Nada, 2 - Pouco, 3- Muito pouco, 4 - Suficiente, 5 - Bastante e 6 – Totalmente, no item *“Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração”*, quatro formandos atribuíram o nível 5 e quatro o nível 6. Neste âmbito, a maioria dos participantes considerou os casos práticos e a partilha de experiências como a atividade que o potenciou.

Na mesma dimensão o item *“Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas”* foi avaliado por três formandos no nível 5 (Bastante) e por cinco no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou a apresentação dos casos práticos, um referiu a reflexão que se gerou e outro toda a sessão.

O item *“Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos”* foi avaliado por quatro formandos, no nível 5 (Bastante), e por quatro formandos, no nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos referiu a apresentação dos casos práticos e a reflexão sobre as estratégias a implementar na sala de aula e um formando referiu todas as atividades desenvolvidas ao longo da sessão.

No item *“Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível”*, cinco formandos atribuíram o nível 5 (Bastante) e três o nível 6 (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram, a maioria dos formandos considerou a apresentação dos casos práticos.

Relativamente ao item *“Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes”*, um formando atribuiu o nível quatro (Suficiente), outro o nível

5 (Bastante) e seis atribuíram o nível seis (Totalmente). Relativamente às atividades que o potenciaram a maioria dos formandos considerou toda a sessão (Quadro 20).

Quadro 20: Avaliação da 7ª Sessão (Consecução dos objetivos)

Ítems	Níveis						
	1	2	3	4	5	6	NA
1. Estimular o desenvolvimento de uma cultura de colaboração.	0	0	0	0	4	4	0
2. Contribuir para a análise crítica e reflexiva das práticas.	0	0	0	0	3	5	0
3. Contribuir para a identificação e resolução de problemas concretos.	0	0	0	0	4	4	0
4. Contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam gerir o currículo de forma flexível.	0	0	0	0	5	3	0
5. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes.	0	0	0	1	1	6	0

Legenda: 1 Nada 2 Pouco 3 Muito pouco 4 Suficiente 5 Bastante 6 Totalmente

d) No que diz respeito à dimensão “Comentários”, perante a questão “Qual foi o aspecto de que mais gostou nesta sessão?”, os formandos consideraram:

“A partilha de experiências entre os docentes e a professora convidada”

“Partilha de experiências e apresentação dos casos práticos e diferentes metodologias de ensino”

“Da partilha de conhecimentos entre a convidada e os presentes”

“De ter conhecimento da experiência de trabalho de uma colega”

“A conversa sobre a inclusão de alunos com NEE, simples, focada e muito útil para a nossa vida profissional”

“A troca de experiência com uma professora experiente”

“Da partilha de experiências e reflexão de novas estratégias a utilizar na sala de aula”

Na mesma dimensão “Comentários”, a questão “Qual foi o aspecto de que menos gostou nesta sessão?” apenas dois formandos responderam, referindo:

“O facto de não termos tempo para mais”

“Foi um pouco longo, no entanto importante para estarmos mais aptos”

Ainda na mesma dimensão, como resposta à questão “O que aprendeu nesta sessão?” os formandos referiram:

“A olhar para as necessidades educativas de forma “diferente”

“Algumas técnicas para a identificação e resolução de problemas na sala de aula”

“Muitos aspectos que não conhecia sobre as necessidades educativas”

“A lidar com crianças com necessidades educativas na sala de aula”

“A olhar de outra forma para as necessidades dos alunos”

“Novas estratégias para utilizar na sala de aula”

ANEXO 6 - SUBPROJETOS DESENVOLVIDOS PELOS FORMANDOS

Oficina de Formação “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva”

Projeto “*Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula tendo em vista a diversidade*”

2º A - ano letivo de 2011/2012



Professora: Carolina

Caraterização do contexto

- Turma do 2º ano de escolaridade com 23 alunos, caraterizada de grande heterogeneidade, inclui dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE) – uma situação de atraso de desenvolvimento global significativo e ritmo lento e outro com problemas na comunicação/linguagem e fala, na área socio-comportamental e na motricidade fina, verificando-se, atualmente um grande desnível entre o desenvolvimento dos alunos com NEE e os restantes.

A heterogeneidade que, por sua vez, carateriza a turma traduz-se na dificuldade em conseguir trabalhar o texto coletivamente, conseguindo ir ao encontro das necessidades de todos os alunos: ritmos, dificuldades e interesses. Acrescendo ainda a complexidade do manual de Língua Portuguesa adotado.

Face à dificuldade enfrentada foi formulada a seguinte questão:

Questão/problema:

Quais as estratégias a utilizar no trabalho de texto numa turma de 23 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

O projeto de intervenção

Tendo em vista a procura de respostas para a dificuldade sentida e partilhada com o grupo de formação, procurando ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, ritmos, dificuldades e interesses, surgiu o projeto *“Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula tendo em vista a diversidade”*, para o qual foram definidos os seguintes **objetivos**:

- Suscitar nos alunos o interesse pela leitura;
- Adotar estratégias promotoras da compreensão da leitura;
- Desenvolver uma dinâmica promotorada participação de todos os alunos nas atividades de sala de aula;
- Desenvolver nos alunos competências de colaboração e entreajuda;
- Desenvolver o nível de autonomia dos alunos.

Atividades/Estratégias

- Construção de duas grelhas síntese a preencher antes e depois (o que esperam da história/o que perceberam da mesma) – confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- Conversar antecipadamente sobre o tema do texto a explorar (leitura em casa no dia anterior);
- Explorar as palavras-chave contidas nos textos, tendo em vista o desenvolvimento do léxico das crianças;
- À medida que se lê o texto a interpretar criar “mapas mentais” do que foi lido (Buzan, 2003).
- Suscitar o interesse pela leitura/escrita de histórias – História do Dia – interpretação oral, exploração de novos conceitos.
- Intercalar os textos dos manuais com textos trazidos pelas crianças.

Sistematização do trabalho a desenvolver com suporte dos instrumentos de registo de suporte (em anexo)

- **Antes de iniciar a leitura:**

- Explicar o objetivo da leitura do texto.
- Ativar o conhecimento anterior sobre o tema (realizado no estudo acompanhado).
- Antecipar e questionar os alunos com base nas imagens, por forma a identificar o tema.
- Explorar palavras que estão incluídas no texto, associação a outros contextos e vivências.
- Explorar o que já sabem sobre o texto e registar num esquema mental no caderno (associações, experiências, cheiros, sabores, sentimentos, etc.)
- Usar dicionários para ajudar a compreender.

- **Depois da leitura:**

- Formular questões em grande grupo e responder oralmente.
- Confirmar ou não as previsões sobre o tema do texto.
- Registar, com ajuda da professora, as ideias principais do texto.

Desenvolvimento do Projeto

1º Após a caracterização do contexto de sala de aula e reflexão conjunta sobre a dificuldade/problema, numa primeira etapa outras questões surgiram em torno da qualidade e adequação do manual de Língua Portuguesa adotado para o 2º ano de escolaridade, bem como relacionadas com as estratégias a utilizar, antes de iniciar a leitura, durante e depois da leitura.

2º Tendo por base a experiência e contributo dos participantes, bem como o suporte da bibliografia relacionada com a temática, procedeu-se à planificação da ação e à construção de listas de auto-verificação a preencher pelos alunos nas diferentes fases de leitura.

3º O plano foi desenvolvido procedendo-se à reflexão periódica sobre a eficácia das estratégias, adequação dos materiais e das competências a desenvolver nos alunos, a qual se prolongou nas sessões de formação que se seguiram com a colaboração de todo o grupo, tendo em vista a reflexão sobre a para a ação.

Nota:

Projeto encontra-se ainda em curso

Bibliografia de suporte ao desenvolvimento do projeto

Sim-Sim, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições Asa

Sim-Sim, Inês (2001). A formação para o ensino da leitura in Inês Sim-Sim. *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, nº2, pp. 51-64.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*: Edições Asa.

Teberosky, A. (2007). *A compreensão da leitura: A língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.

Cardoso, A., Costa, A., Duarte, I., Ferraz, M.J. & Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura: reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, 7, 2, 187-200.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Vaz, J. P. (1988). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para activação de competências*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Ficha de Leitura

Texto: _____

Responde sim ou não.

Antes da leitura:

Sei para que vou ler? _____

Percebi qual o assunto do texto? _____

Depois da leitura:

Compreendi o sentido global do texto? _____

Consigo dizer o que aprendi? _____

Percebi todas as palavras do texto? _____

Tomei notas sobre algumas partes do texto no meu caderno? _____

Já reli o texto? _____

Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto? _____

Apetece-me falar do texto que li a alguém? _____

Diálogo com os colegas e professora sobre as respostas.

Agora preenche:

Nome do(a) autor(a): _____

O texto está escrito em: _____

Título: _____

Outros textos que já li do mesmo autor: _____

Assunto: _____

Nome do(a) aluno(a): _____

“As plantas”

Objetivo: Explorar o tema das plantas que será abordado num texto de Português.

Atividade: Apropriação de conceitos presentes no texto a ser explorado.

Conhecimento dos vários tipos de plantas.

Descrição da atividade:

Consulta no dicionário e no livro de Estudo do Meio de alguns conceitos sobre as plantas.

Identificação coletiva de vários tipos de plantas, do seu ciclo de vida e caracterização de acordo com as características. Organização de conjuntos com características comuns (construção de um diagrama de Venn).

Organização de grupos pequenos, de modo a pesquisar em livros trazidos pelos alunos.

Realização individual de uma sopa de letras com alguns dos conceitos abordados.

Exemplo da sopa de letras:

c	a	d	U	c	a	r	t	u	i
o	p	e	T	a	l	a	v	g	h
v	i	d	E	i	r	a	w	r	u
e	h	l	ç	u	t	r	a	i	z
w	e	l	i	r	i	o	t	i	m
s	d	f	r	g	w	a	z	v	n
c	a	u	l	e	s	n	m	j	g
n	o	g	u	e	i	r	a	l	ç

Registo das palavras no caderno e ilustração das mesmas.

Análise do texto informativo sobre plantas:

Objetivo: Sintetizar a informação tratada.

Atividade: Síntese organizada da informação.

Texto: _____

Descrição da atividade:

Depois do trabalho realizado sobre o tema “As plantas”, foi pedido aos alunos para sintetizarem a informação por categorias:

- O que já sabiam sobre o tema;
- Onde encontraram essa informação;
- O que aprenderam com a leitura do texto;
- O que tiveram dificuldade em compreender;
- O que ainda gostavam de saber sobre o tema;
- Onde podem encontrar mais informação ou a quem podem perguntar;

Preenchimento da ficha de registo (este trabalho é feito a pares):

O que já sabiam sobre o tema?	Onde encontraram essa informação?	O que aprenderam com a leitura do texto?	O que tiveram dificuldade em compreender?	O que ainda gostavam de saber sobre o tema?	Onde podem encontrar mais informação ou a quem podem perguntar?

Oficina de Formação “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva”

Projeto “O Trabalho colaborativo na sala de aula – uma experiência de metodologia de projeto”

3º A - ano letivo de 2011/2012

Professora Mariana

Caraterização do contexto

Turma constituída do 3º ano constituída por 19 alunos, dois com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE) – um com baixa visão, deficiência motora, cardiopatia congénita, atraso de desenvolvimento global significativo e outro com paralisia cerebral e hiperactividade.

Turma muito activa, dinâmica e solidária perante os alunos com NEE o que facilitou a sua inclusão.

O nível da turma distancia-se muito do nível de desenvolvimento dos dois alunos o que implica actividades diferenciadas, particularmente na área de Língua Portuguesa e de Matemática. Contudo um deles consegue acompanhar o grupo nas aulas de Estudo do Meio e nas áreas das expressões, enquanto o outro se mantém ocupado com outra tarefa adaptada, sozinho ou acompanhado por um professor.

Neste contexto, nas actividades de leitura, escrita e cálculo enfrentam-se muitas dificuldades quando não se dispõe da presença e colaboração de outro professor que dê uma atenção individualizada aos dois alunos, uma vez que a dinâmica existente o impede. Assim, opta-se por lhes destinar tarefas que eles conseguem realizar sem ajuda embora, pontualmente, com uma ou outra orientação. Esta situação conduziu a uma reflexão sobre a situação, concluindo-se que a dinâmica da turma deveria ser alterada para responder melhor às necessidades de todos os alunos. Daqui surgiu a questão:

Questão/problema:

Como conseguir incluir todos os alunos na sala de aula?

Face ao questionamento sobre a dinâmica existente surgiram novas questões:

- Será que a metodologia de projeto vai ajudar ao nível da inclusão dos alunos nas diversas atividades e tarefas realizadas na sala de aula?
- Será que a excelente relação que existe no grupo e a aceitação da diferença pode motivar e estimular a aprendizagem de todos os alunos?
- Será benéfico para o grande grupo realizar trabalhos respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos com NEE?

Daqui nasceu o projeto de intervenção “*O Trabalho colaborativo na sala de aula – uma experiência de metodologia de projeto*” para o qual foram definidos os seguintes **objetivos**:

- Promover uma dinâmica de sala de aula que contribua para a inclusão de todos os alunos;
- Promover nos alunos competências de colaboração e entreajuda;
- Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho em equipa;
- Desenvolver nos alunos competências de auto e heteroavaliação.

O projeto de intervenção

Etapas do trabalho a realizar

1. **Definição das fases a seguir** e de um processo de intenções.
2. **Recolha de dados relativos ao contexto/turma e casos particulares**, tendo em vista a sua caracterização, definindo-se as técnicas de recolha e estratégias de organização e apresentação dos mesmos.
3. **Análise dos dados e elaboração de um plano de ação estratégico** enquadrado num processo de gestão curricular flexível.
4. **Observação da intervenção** (vídeo-gravada) e obtenção de evidências que permitam a reflexão sobre a prática.
5. **Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida.**

Quadro Teórico de suporte a pesquisar

- As necessidades educativas especiais dos alunos
- Fundamentos teóricos e práticos sobre Observação de aulas (observação naturalista e focalizada e técnicas de observação e de registo).
- Currículo, Projecto Curricular, Gestão do Currículo – Planeamento e planificação.
- Trabalho colaborativo e pedagogia de projecto

Estratégias a seguir para a elaboração do projeto

Após caracterização dos alunos e do contexto:

- Conceção de um plano de trabalho com o contributo das propostas do grupo de formação;
- Seguir o guião orientador de Construção de Experiências fornecido na formação tendo em atenção a realidade do contexto e a especificidade dos alunos com necessidades educativas;
- Identificação das operações a realizar para planificar;
- Planificação de uma unidade de aprendizagem que integre os alunos com NEE no grupo/turma;
- Definição das atividades a desenvolver e materiais a utilizar tendo em vista os objetivos, os conteúdos e as competências a desenvolver.

Operacionalização do projeto

Atividades/Estratégias

- **Opção pela metodologia de projeto**

Tema Geral: “À descoberta de si mesmo” da área de estudo do meio (escolhido pelos alunos com suporte da professora)

1º Formação dos grupos de alunos

Proposta aos alunos para se organizarem em grupos de 3 ou 4 elementos com orientação da professora.

2º Escolha do chefe de grupo de trabalho com a responsabilidade de organizar e distribuir as tarefas por todos os elementos.

Utilização de instrumentos de apoio ao funcionamento dos grupos (em anexo).

3º Registo das curiosidades e interesses sobre um dos sistemas a trabalhar - sistema circulatório, sistema respiratório e sistema urinário.

4º Escolha pelos grupos do tema do trabalho a realizar.

5º Preparação do trabalho a desenvolver em cada grupo – O que já sabemos? O queremos fazer? O que precisamos fazer?

6º Distribuição de tarefas no grupo com auxílio dos instrumentos de registo (em anexo).

7º Reunião dos dados de pesquisa e elaboração do trabalho final.

8º Preparação da apresentação ao grupo.

10º Apresentação do trabalho (auto e heteroavaliação, ficha em anexo)

- **Monitorização da ação**

- Vídeo-gravação de alguns momentos das atividades desenvolvidas na sala de aula para posterior observação e análise do grupo da formação, tendo em vista o reajustamento da ação com a definição de novas estratégias para resolução dos problemas que vão surgindo e a melhoria das práticas, perspetivando a participação plena dos alunos com NEE.

- **Avaliação do trabalho desenvolvido**

- A avaliação do trabalho desenvolvido foi objeto da 3ª reflexão existente no *portfolio*.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, L. (1992). *Desenvolvimento Curricular. Uma proposta para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Fontes, A., Freixo O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Hernández e Ventura (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, D., Magalhães, M. (org) (2007). *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp152-179.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Lisboa: ASA.

Oficina de Formação “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva”

Projeto “Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula”

3º B - ano letivo de 2011/2012

Professora Joana

Caraterização do contexto

Turma do 3º ano constituída por 24 alunos, (9 raparigas e 15 rapazes). muito heterogénea, integra alunos com algumas particularidades:

- 1 aluno com N.E.E. de carácter permanente;
- 1 aluno com hiperatividade,
- 2 alunos com ritmo de trabalho mais lento,
- 1 aluno com dificuldades de concentração,
- 1 aluno que apresenta grande instabilidade emocional,
- 1aluno com dispraxia

O aluno com dispraxia apresenta um comprometimento severo a nível psicomotor devido ao excesso de tónus muscular com consequente descontrolo motor. Manifesta dificuldades relacionadas com a lateralidade; ausência de ritmo na escrita - dificuldade em inibir o último ponto. Quando escreve a mão esquerda acompanha o movimento da mão direita, funcionando em bloco, e quando se sente pressionado fica em tensão e o trabalho fica condicionado. O aluno escreve sem apoio do braço, queixando-se de dores no pulso, braço e cotovelo.

Questão/problema:

“Como ajudar um aluno na sala de aula indo ao encontro das suas necessidades específicas, cumprindo a programação individual sem acentuar as diferenças existentes?”

Face às características do aluno e da turma surgiram as seguintes questões:

- Como ajudar o aluno na sala de aula a reinvestir sem causar fobia escolar?
- Como ajudar o aluno na sala de aula a desenvolver a motricidade fina, de modo a melhorar a sua caligrafia, a apresentação dos trabalhos e o tempo de realização das tarefas propostas?
- Será correto insistir para que o aluno realize as tarefas propostas, mesmo sentindo que ele está em sofrimento, ou será mais correto permitir que não as cumpra?
- Como organizar a dinâmica de sala de aula para ajudar o Paulo e todos os outros que têm necessidades tão diferentes

O projeto de intervenção

Análise das áreas fortes e fracas do aluno, bem como das atividades que consegue realizar com os seus pares, tendo em consideração a finalidade - garantir o seu acesso ao currículo comum.

Objetivos a atingir:

- Proporcionar experiências de aprendizagem que possibilitem a participação plena do aluno;
- Diferenciar as estratégias e atividades de forma a ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades;

- Implementar estratégias facilitadoras do desenvolvimento da autonomia no aluno;
- Ajudar o aluno a desenvolver a sua auto-confiança e a não desistir das tarefas de escrita.

Operacionalização do projeto

- 1º Reflexão, compreensão e interpretação da situação;
- 2º Recolha de bibliografia de suporte;
- 3º Planificação da ação com o contributo das propostas do grupo de formação;
- 4º Identificação dos procedimentos a realizar;
- 5º Definição das atividades/estratégias a desenvolver e materiais a utilizar tendo em vista os objetivos, os conteúdos e as competências a desenvolver.
- 6º Reflexão em colaboração com o grupo sobre a eficácia das estratégias;
- 7º Adequação dos materiais;
- 8º Reformulação do plano de trabalho.

Atividades /Estratégias

- Trabalho no quadro para desenvolvimento dos exercícios específicos de escrita (trabalhar o domínio do controlo do movimento);
- Recurso às novas tecnologias;
- Adaptação das fichas de trabalho e de avaliação:
 - Perguntas de resposta curta;
 - Preenchimento de lacunas;
 - Perguntas de escolha múltipla ou de seleção de alternativas;
 - Perguntas de correspondência ou de associação;
 - Perguntas de ordenamento;
 - Perguntas de verdadeiro ou falso;
- Trabalho de pares na sala de aula;

- Contrato didático (instrumento de registo em anexo);
- Apoio individualizado pela professora titular de turma, professora de educação especial, professora de expressão plástica e professora de educação musical;
- Trabalho de colaboração com o fisioterapeuta;
- Trabalho de articulação entre todos os intervenientes diretos no processo;
- Valorizar as conquistas do aluno.

Materiais

- Superfícies amplas de escrita (quadro)
- Lápis grosso
- Computador - Magalhães;
- Material diversificado para treino da motricidade fina.

Instrumentos de recolha de informação/desempenhos do aluno

- Cadernos diários; Registos escritos; Fichas de trabalho; Relatório semanal dos progressos registados.

Divisão de tarefas

Professora de expressão plástica - Desenvolvimento da motricidade fina: exercícios relacionados com ritmo; sombras chinesas; ciclóide; exercícios de recorte; atividades de contração/ descontração.

Professora de expressão musical - realização de movimentos amplos com as mãos e braços, de acordo com diferentes ritmos musicais.

Professora de educação especial – Exercícios de treino do grafismo numa superfície vertical, exercícios variadas que exijam a preensão em pinça, exercícios de escrita.

Professora de turma – Adaptação das fichas e materiais, atenção individualizada, dinâmica de trabalho de pares.

Quadro Teórico de suporte a pesquisar

- Rief, S. F., Heimbuge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora (Vol 11 e 12 e respetivos materiais fotocopiáveis)

Contratos didáticos

Exemplo 3	
Responsabilidade do(a) professor(a)	Responsabilidade do(a) aluno(a)
O que tem de ser aprendido: _____ _____ _____ _____	O que vamos aprender: _____ _____ _____ _____
O que podem fazer (fornecer um guião): _____ _____ _____ _____	Como vamos fazer: _____ _____ _____ _____
	Como vamos apresentar o que aprendemos: _____ _____ _____ _____
Acompanhamento do processo (orientar, constituir um recurso, apoiar com material, tirar dúvidas, ...)	Quando vamos apresentar: _____ _____ _____
Assinatura: Professor(a) _____	Assinatura: Alunos(as) _____ _____ _____
Data: ____/____/____	Data: ____/____/____

Oficina de Formação “Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva”

Projeto “*A Dinâmica de trabalho de Grupo e a Gestão de Conflitos na Sala de aula*”

4º A - ano letivo de 2011/2012

Professor Rui

Caraterização do contexto

Turma constituída por 20 alunos, caraterizada como muito dinâmica e participativa, com bons níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, observa-se uma grande competição entre os alunos, factor gerador de conflitos dentro e fora da sala de aula, que levam o professor a intervir frequentemente. Neste contexto o docente enfrenta dificuldades na escolha de estratégias adequadas de forma a conseguir gerir os conflitos e a melhorar a relação entre os alunos.

Questão/problema:

Como ajudar os meus alunos ao nível da gestão de conflitos na sala de aula, que ferramentas, que soluções para o dia a dia?

Face ao questionamento sobre a dinâmica existente surgiram novas questões:

- Será que uma dinâmica de trabalho em grupo pode ajudar os alunos a interagirem e a resolverem os problemas em conjunto?
- Será que os alunos devem participar na definição das regras da sala de aula?

- Será que os alunos devem participar na organização da sala de aula e dos materiais, bem como na divisão de tarefas?
- Daqui nasceu o projeto de intervenção “*Gestão de Conflitos na Sala de aula*”, para o qual foram definidos os seguintes **objetivos**:
 - Promover o diálogo entre os alunos tendo em vista a reflexão e a resolução conjunta de problemas;
 - Promover a colaboração e a partilha entre os alunos;
 - Desenvolver hábitos de trabalho em equipa.

O projeto de intervenção

Etapas do trabalho a realizar:

1. **Definição das fases a seguir** e de um processo de intenções.
2. **Análise dos dados e elaboração de um plano de ação estratégico, tendo em vista a resolução do problema identificado.**
3. **Observação da intervenção** registo da observação e obtenção de evidências que permitam a reflexão sobre as estratégias implementadas.
4. **Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida.**

Quadro Teórico de suporte a pesquisar

- Fundamentos teóricos e práticos sobre Observação de aulas (observação naturalista e focalizada e técnicas de observação e de registo).
- Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem- Dispositivos de mediação pedagógica
- Atividades de aprendizagem em grupo

Estratégias a seguir para a elaboração do projeto

Após caraterização dos alunos e do contexto:

- Conceção de um plano de trabalho com suporte da bibliografia consultada e colaboração do grupo de colegas – *La Carpeta Del Equipo: Una Herramienta para Ayudar a Trabajar en Grupos Cooperativos; Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas Práticas Educativas*.
- Definição das estratégias a desenvolver tendo em vista os objetivos e as competências a desenvolver.

Operacionalização do projeto

Atividades/Estratégias

- Reorganização do espaço de sala de aula com a colaboração dos alunos;
 - Definição das regras de sala de aula com a colaboração dos alunos;
 - Atividades de aprendizagem em grupo;
 - Auto e heteroavaliação das atividades desenvolvidas em grupo;
 - Criação do calendário de tarefas;
 - Assembleia de turma semanal
- **Monitorização da ação**
Observação e registo do trabalho desenvolvido, tendo em vista o reajustamento da ação com a definição de novas estratégias, tendo em vista a resolução do problema identificado

Suporte Bibliográfico:

- TRAVER MARTÍ, Joan Andrés ; RODRIGUEZ FELIU, Manuel Miguel , CAÑO LLORENS, José Manuel. *LA CARPETA DEL EQUIPO: UNA HERRAMIENTA PARA AYUDAR A TRABAJAR EN GRUPOS COOPERATIVOS*. Universidad Jaime I de Castellón, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación.

- Trindade, Rui (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

ANEXO 7 - TEXTOS DAS REFLEXÕES INDIVIDUAIS

Reflexão 1 - Carolina

Enquanto professora de 1ºCiclo do Ensino Básico, ao longo do ano lectivo, as minhas aulas são baseadas em algumas premissas fundamentais: a comunicação recíproca, a interdisciplinaridade, a observação constante, a experimentação, o sentido crítico, reconhecimento da pessoa do aluno e o desenvolvimento da responsabilidade académica e social das crianças.

Neste sentido, afigura-se muito importante o investimento em formações relacionadas com o trabalho colaborativo, mais precisamente, o desenvolvimento e implementação de portfolios reflexivos no domínio da educação para todos.

Com efeito, são muitos os desafios de uma escola, que deve fazer com que todos aprendam e se tornem cidadãos educados, cultos e intervenientes (com capacidade de reflexão) nesta “aldeia global” em que vivemos.

Às funções já reconhecidas de ensinar e educar está hoje subjacente uma constante reflexão sobre o que o aluno aprende e para que serve essa aprendizagem. Assim sendo, surge então a necessidade de investir na formação pessoal e profissional para os ajudar a conhecer-se no seu todo. O portfolio, permite isso, uma vez que se vai construindo em *continuum*. É aberto e flexível e, por isso, favorece a autoavaliação e a redescoberta de si próprio.

Espero que a presente formação me ajude a reflectir sobre a forma como percepciono a escola. Esta, conhecida como subsistema do sistema social, transforma-se ao sabor da sociedade, sendo que num mundo em transformação, ela reflecte, necessariamente, as mudanças que ocorrem na sociedade em que está inserida, devendo, para isso, adaptar-se e dar resposta a novas exigências. Fruto do mundo em que vivemos, os nossos alunos são o espelho de uma vontade enorme em mudar mentalidades e atitudes. Deste modo, elevar-lhes o grau de motivação, autonomia, de significação e implicação nas aprendizagens realizadas são aspectos fulcrais.

Um dos aspectos essenciais desta formação deve prender-se com o facto de, no desenrolar da mesma a interligação com as aulas se tornar inevitável e, neste sentido, é importante referir que o modelo utilizado permite que o papel do

aluno seja mais relevante, a sua aprendizagem torna-se mais rica e mais sólida. Pese embora, o papel do professor mantém-se insubstituível, este prepara as suas aulas, reflecte sobre a aplicabilidade das mesmas, procura e informação e selecciona-a para um determinado propósito, tendo sempre presente uma base científica. Conhecendo bem as crianças de hoje entendo que é uma tendência natural a motivação para um elevado comprometimento na sua aprendizagem e é, nessa base, que desde que se assegure um elevado nível de motivação e implicação de professores e alunos haverá sempre muito a ganhar.

No decorrer desta formação é de referir que devem ser desenvolvidas experiências pedagógicas inovadoras, tendo sempre em vista uma aprendizagem significativa para todos os alunos, criando formas de o professor multiplicar os seus recursos, criar um dinamismo diferente reflectir sobre a forma como a sua acção tem consequências nos seus alunos.

No início desta Oficina de Formação, apraz-me dizer que a mesma, até ao momento, já me guiou a algumas respostas às necessidades pessoais manifestadas relativamente à reflexão sobre que implicações tem a minha acção sobre os meus alunos, a forma como cada um deles interpreta o que lhe tento transmitir e os meios de trabalho conjunto entre os vários professores do grupo de trabalho.

Do projecto formativo em causa espera-se, ainda, que possibilite a aquisição de capacidades, competências e atitudes ditas transversais às minhas actividades docentes e que me permitam actuar como uma professora interveniente, crítica, solidária e empreendedora na área da reflexão sobre uma aprendizagem inovadora.

Após uma análise detalhada da minha intervenção nas sessões já decorridas, poderei afirmar que resultou, para mim, numa reflexão sobre alguns conhecimentos e capacidades que possuía, mas que não colocava em prática por considerar prematuro fazê-lo com crianças do 1ºano de escolaridade.

Antes de finalizar, convém referir que, a troca de saberes e de experiências durante o processo, nas sessões presenciais, permite atempadamente redefinir objectivos, estratégias e metodologias, buscando a maximização da eficácia e adequação do projecto em desenvolvimento.

Em suma, e decorrente destas asserções, esta formação, para além de consubstanciar uma relação pedagógica diferente, eventualmente mais facilitadora do processo de construção de conhecimento dos alunos, constituiu um verdadeiro enriquecimento para mim, com claras implicações na vida quotidiana da escola e fora dela.

Em jeito de conclusão deixo algumas questões sobre as quais tenho reflectido sobre a aplicação dos portefólios em contexto de 1ºciclo: os portefólios reflexivos não serão muito trabalhosos? Para crianças não serão muito cansativos? Não serão repetitivos? A determinada altura não correm o risco de se transformar em coleccionadores de actividades?

Finda esta reflexão termino-a a reflectir...

Esqueço do Quanto me Ensinaram

Deito-me ao comprido na erva.

E esqueço do quanto me ensinaram.

O que me ensinaram nunca me deu mais calor nem mais frio,

O que me disseram que havia nunca me alterou a forma de uma coisa.

O que me aprenderam a ver nunca tocou nos meus olhos.

O que me apontaram nunca estava ali: estava ali só o que ali estava.

Alberto Caeiro, in "Fragmentos"
Heterónimo de Fernando Pessoa

Carolina

Maio 2011

Reflexão 2 - Carolina

Segundo Roldão, o trabalho colaborativo estrutura-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.” (2007, p. 27).

De facto a expressão “trabalho colaborativo” é uma das mais empregues para referir um tipo de trabalho conjunto e com um objectivo comum. Não obstante disso, não basta referi-lo, é necessário colocá-lo em prática. É aqui que esta formação tem o seu papel mais importante, ajudar a colocar em prática o trabalho colaborativo e reflectir sobre os benefícios do mesmo.

Ao longo das sessões, já realizadas, o grupo de trabalho, tendo por base as metodologias utilizadas, já multiplicou perspectivas e enriqueceu a reflexão sobre este tema.

No decorrer desta oficina de formação existe uma efectiva partilha de ideias e experiências, uma reflexão profunda sobre a prática e os conhecimentos necessários nesta, perseguindo um objectivo comum a melhoria das práticas de sala de aula dos professores.

Nas salas de aula a colaboração é essencial para o desenvolvimento do nosso percurso profissional, enquanto professores e para o percurso académico dos alunos.

Utilizar este modelo como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem conduz a um maior envolvimento entre os alunos que trabalham em conjunto com objectivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades sentidas.

Consciente da verdadeira importância que esta atitude desempenha em toda a vida das nossas crianças, no seu desenvolvimento pessoal e social, no seu sucesso educativo, na formação da sua personalidade, na sua autonomia entre outros aspectos, procurei, ao longo das sessões já realizadas, perceber em que

medida os meus métodos de ensino caminham ou não na mesma direcção dos valores preconizados anteriormente. Denotei, então, que em contexto de sala de aula o trabalho colaborativo é a melhor estratégia que visa melhorar o sucesso educativo dos alunos e potenciar-lhes uma grande evolução enquanto futuros homens e mulheres.

Ou seja, esta oficina de formação já teve o mérito de me dotar com conhecimentos e ferramentas que me permitem concretizar a prática do trabalho colaborativo na sala de aula.

Este trabalho fez-me ter a noção da verdadeira realidade vivida e da relevância do trabalho colaborativo na sala de aula.

Em suma, apraz-me dizer que o interesse relevado pelos alunos nas aulas é o espelho das inúmeras vantagens e das grandes transformações sofridas na dinâmica das nossas salas de aula tendo por base este tipo de trabalho.

Carolina

Julho 2011

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Reflexão 3 - Carolina

A minha reflexão vai incidir sobre um caso prático e um problema que decidi enraizar-se na minha sala de aula. A turma que leciono é do 2º ano e constituída por 23 alunos, dois dos quais apresentam necessidades educativas especiais (NEE) pelo que beneficiam de medidas educativas nos termos do Decreto Lei nº3/2008 – adequações no processo de avaliação e apoio pedagógico personalizado pela professora titular de turma e pela professora de educação especial. Para além dos alunos referenciados existem outros que apresentam diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem.

Atualmente verifica-se um grande desnível entre o desenvolvimento dos alunos com NEE, os que apresentam outras dificuldades e os restantes, o que obriga ao uso de estratégias e de materiais diferenciados procurando ir ao encontro das necessidades manifestadas por cada um dos alunos. Face a esta realidade encontro algumas dificuldades, uma vez que a turma exige uma atenção constante, o que condiciona a minha disponibilidade para dar uma atenção individualizada aos alunos mencionados.

Para além deste aspecto, e tendo em conta a complexidade crescente dos novos programas, nomeadamente o de Língua Portuguesa tenho sentido uma grande dificuldade em trabalhar a interpretação de texto coletivamente, indo ao encontro das necessidades de todos os alunos: ritmos, dificuldades e interesses.

Neste sentido sou levada a questionar: Quais as estratégias a utilizar no trabalho de texto numa turma de 23 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Feito o balanço dos anos anteriores, bem como uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, considero urgente a introdução de mudanças nas estratégias utilizadas no trabalho coletivo dos textos apresentados.

Antes de explorar algumas das medidas já tomadas gostaria de aprofundar mais o contexto da turma em causa. Tal como já mencionei a turma é constituída por vinte e três (23) alunos, sendo nove (9) do género masculino e catorze (14) do género feminino.

A turma inclui dois alunos com necessidades educativas especiais que beneficiam de um Programa Educativo Individual. Estão integrados na turma e acompanham as atividades desenvolvidas pelo grande grupo. Uma destas crianças está medicada com Ritalina.

No contexto da turma referida existem outros alunos que, por motivos diferentes, é importante serem mencionados. Nomeadamente um aluno que está a confundir letras (f/v, m/n, c/g, p/b, nh/lh) de forma sistemática, tendo sido feita a referência para realizar um teste de despistagem de Dislexia. Este aluno tem défice de atenção e está medicado com Concerta.

Na turma está também integrado um aluno com artrite reumatoide juvenil. Este apresenta alguma rigidez muscular o que condiciona a sua escrita. O aluno tem, também, surdez sazonal advinda da artrite reumatoide, sendo necessário especial atenção, uma vez que apresenta alguma dificuldade ao nível da concentração/atenção.

Não menos importante é de salientar a presença de um aluno com problemas de aprendizagem ao nível da aquisição de conceitos que está a ser sujeito a uma avaliação psicológica.

Está também a ser observado pelo psicólogo um aluno que apresenta grandes períodos de ausência e um baixo grau de motivação para a maioria das tarefas.

Para além destes alunos a turma conta, ainda, com outro aluno que está em processo de avaliação externa e toma Rubifen para ajudar na concentração.

Para finalizar é de referir que integrou a turma um aluno que tem muitas lacunas ao nível da Língua Portuguesa não percebendo a aplicação da grande maioria dos casos de leitura, assim como na organização de palavras para a construção de frases. Presentemente, este aluno foi sujeito a uma avaliação e foi-lhe diagnosticado Défice de atenção e hiperatividade (ADHD) e vai ser medicado com Rubifen.

Perante as minhas dificuldades e as particularidades da turma tenho-me questionado “Qual será a melhor organização e dinâmica da sala de aula?”

A organização da sala de aula, a distribuição de tarefas e a integração de todos os alunos da turma tem sido uma preocupação fundamental, com o objetivo de que todos se sintam participantes e que considerem a sala como o seu espaço. As atividades de partilha têm também destaque no sentido de levar cada aluno a expressar as suas ideias e sentimentos com convicção e pertinência.

Quanto ao comportamento, os alunos ainda têm algumas dificuldades em cumprir regras de trabalho. A turma é muito faladora, sendo por vezes difícil organizar e orientar o trabalho. Alguns alunos ainda revelam posturas incorretas como: sentar com os pés em cima da cadeira; falar enquanto trabalham e não respeitam a vez de intervir. Estas regras têm sido reforçadas e corrigidas, no sentido de levar os alunos a adotarem posturas mais corretas. Apesar disto, são alunos, na sua maioria, muito meigos, compreensivos, educados e respeitadores, para toda a comunidade educativa.

Após um longo período de reflexão, que caminhou passo a passo com as várias sessões da presente formação, tomei consciência que as práticas teriam que tomar um rumo mais colaborativo, entre mim e os meus alunos e entre eles próprios nas suas relações com os pares. Foi tomando este princípio como fundamental que comecei a mudar algumas dinâmicas e me preparo para mudar outras.

Neste sentido, já foram iniciadas as seguintes atividades: escrita colaborativa (articulação de ideias, negociação), elaboração de planos de texto, construção e leitura da História do Dia (partilha com os colegas) e posterior exploração, exploração antecipada do tema do texto a interpretar (leitura em casa no dia anterior), desenvolvimento intencional e explícito do léxico das crianças e exploração dos livros/textos trazidos pelas crianças.

Brevemente serão também iniciadas outras atividades: construção de duas grelhas síntese a preencher antes e depois dos textos (o que esperam da história/o que perceberam da mesma) – confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; construção de “mapas mentais” do que foi lido no quadro e, tendo em conta o desfaseamento existente, intercalar os textos dos manuais com textos trazidos pelas crianças.

As reflexões que elaborei ajudaram-me a fazer uma análise mais aprofundada das diferentes metodologias e estratégias utilizadas e, neste sentido, permitiram-me, em colaboração com os colegas da formação, iniciar uma nova abordagem de ensino e aprendizagem na minha sala de aula, tendo como suporte vários eixos didáticos e pedagógicos. Neste âmbito gostava de salientar a introdução de algumas estratégias que têm contribuído para uma maior qualidade e eficácia do trabalho realizado, a vertente lúdica em algumas atividades e, particularmente, as dinâmicas colaborativas.

Carolina

Novembro 2011

Reflexão 1 - Mariana

Sou professora de uma turma do 3º ano constituída por 19 alunos, caracterizada de grande heterogeneidade. A turma que leciono integra dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE), um aluno com paralisia cerebral e uma aluna com uma cardiopatia congénita do ventrículo esquerdo. Na turma também estão integrados dois alunos com dificuldades ao nível da leitura e da escrita, uma aluna com surdez ligeira e um aluno com problemas ao nível de comportamento. A turma é bastante heterogénea e com diversos ritmos de aprendizagem, o que implica uma grande diversidade de estratégias

Os dois alunos com NEE de carácter permanente exigem uma atenção individualizada o que implica uma planificação cuidada e uma enorme diversidade de estratégias. Atualmente verifica-se um grande desnível entre o desenvolvimento destes alunos e a turma, o que obriga a adequações curriculares significativas, bem como ao uso de estratégias e de materiais diferenciados procurando ir ao encontro das necessidades manifestadas por cada um dos alunos. O aluno com paralisia cerebral manifesta uma grande resistência à aprendizagem e a aluna com cardiopatia apesar de muito motivada para a aprendizagem manifesta um atraso global de desenvolvimento significativo que a levam a uma aprendizagem mais lenta, exigindo grande diferenciação.

As dificuldades que tenho enfrentado levaram-me em anos anteriores a solicitar a colaboração de outro profissional na sala de aula, uma vez que cada um destes alunos necessita de um acompanhamento específico durante a realização das diversas atividades, e dependendo da atividade nem sempre são autónomos e capazes de desempenhar a tarefa que lhes é apresentada.

Ao refletir sobre a realidade que encontro diariamente começo a sentir cada vez mais dificuldades em integrar estes dois alunos no grupo/turma face à diferença de desenvolvimento e ao nível de aprendizagem de cada um deles. Desta forma, começo a questionar se a dinâmica existente será na realidade a mais adequada face à heterogeneidade da turma.

Saliento, que encontro uma excelente integração social dos alunos com NEE no seio da turma. O grupo/turma aceita os colegas, respeitando as diferenças e as dificuldades que cada um deles manifesta diariamente. Desde o 1º ano, senti sempre um grande carinho e uma plena aceitação por parte de todos. No entanto, a grande diferença ao nível do desenvolvimento e ritmo de aprendizagem apresentam-se como uma barreira para a inclusão dos alunos nas diversas atividades que a turma realiza.

Face a esta realidade questiono:

Será que a opção pela metodologia de projeto poderá ajudar na inclusão destes alunos na sala de aula?

Deverei basear-me na excelente relação que existe no grupo, face à diferença, para motivar e estimular a aprendizagem dos alunos com NEE?

De que forma será benéfico para o grande grupo realizar trabalhos respeitando o ritmo e a diferença de tarefas dos colegas com NEE?

Espero que esta formação me ajude a encontrar respostas e a refletir de que forma poderei adaptar as diferentes estratégias e metodologias de ensino para uma melhor inclusão dos alunos com NEE na turma ao nível das diversas atividades, assim como, aperfeiçoar as minhas práticas, tendo em vista uma melhoria da aprendizagem de todos os alunos.

Mariana

Maio 2011

Reflexão 2 - Mariana

Segundo Roldão a noção de estratégias assume-se como “a conceção e planeamento de um conjunto de ações com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e a sua qualidade”(2009, p.60). De facto, a ação de ensinar requer que o planeamento do ensino ocorra de processos deliberados, refletidos e fundamentados de conceptualização sobre o modo como se pretende levar os alunos a aprender.

Neste sentido e de acordo com a realidade que encontro na minha sala de aula sinto necessidade de implementar diferentes estratégias que visem uma melhoria da aprendizagem de todos os alunos e que consiga eliminar algumas das barreiras que encontro na realização das atividades com os alunos com NEE que a turma inclui. No entanto terei que ter em conta a especificidade de cada um, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e o seu nível de desenvolvimento.

A turma evidencia boas potencialidades e um bom rendimento escolar ao nível das diferentes áreas curriculares. São um grupo muito interessado e dinâmico, participando ativamente em todas as atividades que são propostas. São alunos muito curiosos e revelam um especial interesse pela descoberta de novas aprendizagens. No contexto de sala de aula interessam-se por atividades lúdicas, jogos, trabalhos de pares e grupo e debates de temas da atualidade.

No seio da turma existe uma excelente interação e integração com os dois alunos com NEE. No grupo alguns alunos apresentam uma constante preocupação pelo bem-estar e interesse daqueles que necessitam de uma atenção especial. É constante o cuidado que manifestam nos intervalos pelos colegas, ajudando ao nível da alimentação e ao nível da orientação no recinto escolar. Um dos alunos, durante o lanche, necessita que o ajudem a abrir os alimentos que estão empacotados, normalmente são os colegas que ajudam nesta tarefa, vigiando posteriormente se o aluno em causa come. No decorrer das atividades fora da sala de aula, os alunos com NEE nunca são deixados sozinhos pelos colegas, estes brincam e partilham diversos jogos e apresentam interesses comuns como canções, brinquedos, etc... É frequente ver os colegas

de mãos dadas com os alunos com NEE a cantarolar no recreio da escola ou a desenhar e a trocar cartas e mensagens. Também é notória a preocupação que manifestam pelo desempenho escolar destes alunos, uma vez que pedem várias vezes para ajudar os colegas a realizar algumas das tarefas que lhes foi proposta. A cooperação e a solidariedade na turma é diária e presente nas mais diversas situações.

Será que poderei tirar partido desta situação para incluir os alunos com NEE, em trabalhos de grupo, com ajuda dos pares? Será que os alunos com NEE respeitam e trabalham com os seus pares, realizando as tarefas que lhes são atribuídas?

Partindo da metodologia de projeto e considerando que se desenvolvem competências que levam os alunos a terem a necessidade de investigar, recolher, e organizar informação, de forma que estas sejam as primeiras etapas para as aprendizagens que cada criança realiza irei desenvolver trabalhos de grupo, baseados nas temáticas abordadas na área de estudo do meio. No estudo do meio são abordadas vários blocos que na sua grande maioria, vão ao encontro das curiosidades e interesses do grupo, uma vez que se mostram muito curiosos e motivados pelas novas descobertas.

As estratégias e atividades centradas no aluno e nos seus interesses levam a que cada criança desenvolva a atividade de acordo com a negociação feita com o grupo e com o professor aumentando a sua autonomia e responsabilização. Deverá haver uma organização prévia das atividades realizadas e que estarão de acordo com os interesses do grupo. Os instrumentos de monitorização e avaliação do processo serão também utilizados no decorrer dos trabalhos.

Mariana

Julho 2011

Reflexão 3 - Mariana

A escola prepara cada criança a enfrentar o desafio de aprender reconhecendo que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem.

Considero que uma educação de qualidade para todos implica, entre outros fatores, não somente a aceitação da diferença, mas também a valorização das diferenças de cada um. Esta valorização efetua-se através do respeito individual e coletivo, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de “construir conhecimento” em grupo.

O primeiro trabalho elaborado pela turma para a construção do álbum coletivo, no âmbito do projeto em curso que teve início na Oficina de Formação, estava relacionado com o bloco “À descoberta de si mesmo” da área de estudo do meio.

Ao iniciar o trabalho de grupo foi proposto que os alunos se organizassem em grupos de 3 ou 4 elementos. Para uma melhor organização ajudei na distribuição de alguns alunos.

Em grupo, os alunos definiram o chefe de grupo de trabalho que tinha como responsabilidade, organizar e distribuir as tarefas por todos os elementos. Os instrumentos utilizados como ponto de partida para a realização deste trabalho foram uma excelente ajuda na distribuição de tarefas e no registo das descobertas e curiosidades de cada um.

Efetuada a distribuição de tarefas foram então, registadas as curiosidades e os interesses sobre um dos sistemas que estavam a trabalhar - sistema circulatório, sistema respiratório e sistema urinário. Foi notório o empenho dos alunos, uma vez que frequentemente debatiam diferentes opiniões. Nas aulas seguintes, os grupos com base nas várias pesquisas efetuadas começaram a organizar o trabalho sobre um dos sistemas do corpo humano.

Saliento que na formação dos grupos nenhum dos alunos se opôs a trabalhar com os colegas com NEE. O grupo onde estava um deles era um grupo de 3 elementos, ficando uma das alunas responsável pela tarefa que a colega deveria fazer. Todas as tarefas realizadas pela aluna com NEE foram da inteira responsabilidade do grupo, uma vez que as colegas se preocupavam em distribuir e adaptar os diferentes trabalhos, para que a aluna em causa as conseguisse realizar, uma vez que manifesta grandes dificuldades ao nível da visão.

O outro aluno esteve a trabalhar num grupo de 4 elementos. As colegas foram muito solidárias e ajudaram o aluno na interpretação das diversas imagens e figuras que lhes era apresentada. Neste grupo as alunas foram realizando diversas tarefas, à medida que iam explicando e apoiando o colega. Rotativamente foram ajudando na realização do trabalho adaptando também as diferentes tarefas para que o aluno as conseguisse realizar, uma vez que este manifesta grandes dificuldades ao nível da coordenação motora.

Neste trabalho existiu também um grupo de alunos que manifestaram alguma dificuldade em organizar e distribuir as tarefas, uma vez que o aluno que estava como responsável de grupo, não soube desempenhar a sua função, influenciando os colegas a brincar. Alguns alunos deste grupo manifestaram preocupação em não conseguir realizar os trabalhos. Foi importante fazer sempre momentos de reflexão / avaliação pontuais do trabalho, uma vez que posteriormente foi possível encontrar soluções para ajudar a ultrapassar algumas das dificuldades manifestadas.

Houve também momentos em que senti necessidade de supervisionar e apoiar os alunos na seleção e organização da informação recolhida. Esta situação levou-me a refletir sobre a necessidade de os ajudar a elaborar um plano/esquema de trabalho de forma a ajudá-los.

No decorrer das aulas em que houve trabalho de grupo, senti alguma dificuldade em manter a turma calma. Os alunos em grupo são muito barulhentos e não conseguem trabalhar dialogando num tom de voz mais baixo. Esta situação mereceu a minha atenção de forma a encontrar uma solução sobre a qual me irei referir mais frente.

Na apresentação dos trabalhos foi notório o interesse e as descobertas que cada um dos grupos conseguiu “conquistar” e transmitir. Na apresentação do grupo da aluna com NEE, as colegas apresentaram o trabalho realizado por todos os elementos do grupo, incluindo toda a informação trabalhada. A aluna com NEE teve ajuda de uma colega que a apoiou na apresentação do trabalho.

No grupo do aluno com paralisia cerebral também foi notório o interesse que cada um dos alunos demonstrou na apresentação do trabalho. Saliento que no final da apresentação, quando a turma passou à fase das questões e dúvidas da apresentação feita, o aluno que demonstrou mais interesse e à vontade em responder a todas as questões foi precisamente o aluno com NEE, as colegas do grupo ficaram muito caladas e respeitaram as intervenções do colega.

O grupo que teve um pequeno conflito no início do trabalho conseguiu concluir o mesmo. No entanto, foi notória a falta de à vontade e interesse durante a apresentação, por parte do aluno que não cumpriu as regras e tarefas iniciais. A turma foi colocando questões ao grupo que estava a apresentar e o aluno em causa, não foi capaz de responder ou participar em nenhum momento de debate posterior. Os colegas do grupo foram muito assertivos quando realizaram a avaliação do trabalho de grupo, revelando consciência das atitudes que cada um tomou na elaboração e desempenho de cada um. Considero que foram justos na avaliação e não culpabilizaram apenas um aluno pelas dificuldades que encontraram.

O balanço deste primeiro trabalho foi muito positivo sendo notória a excelente interação, solidariedade e cooperação entre todos. Foi unânime o interesse em continuar a desenvolver trabalhos de grupo e continuar a enriquecer o álbum da turma.

Na avaliação do trabalho realizado os alunos mostraram-se conscientes das dificuldades sentidas, uma vez que mencionaram que foi difícil organizar a informação recolhida e trabalhar de forma silenciosa.

No desenvolvimento deste projeto fui partilhando com os colegas do grupo de formação algumas das dificuldades sentidas e de forma colaborativa

fomos encontrando estratégias que me ajudaram a ultrapassar estas dificuldades. Saliento que foram realizadas filmagens dos alunos a trabalhar em grupo que posteriormente foram visualizadas pela turma. Os alunos ao verem as filmagens tomaram consciência do barulho e da dificuldade que era realizar as tarefas naquele ambiente ensurdecedor.

O segundo trabalho para o álbum foi elaborado em grupos mais pequenos (dois e/ou três elementos). Os alunos pesquisaram sobre o sistema reprodutor. Foram registadas igualmente em grupo, as diversas curiosidades e questões que gostariam de pesquisar.

Neste trabalho de grupo os alunos trabalharam de forma mais ordeira e silenciosa. A informação recolhida já foi mais selecionada, sendo posteriormente mais fácil de organizar. Neste segundo trabalho a supervisão que fiz deu mais liberdade aos alunos de agirem autonomamente. Mais uma vez os alunos com NEE tiveram a colaboração e ajuda dos colegas para realizar as tarefas que lhe eram atribuídas.

O grupo de participantes da oficina de formação deu um excelente contributo, uma vez que refletimos sobre estas e outras situações em conjunto, encontrando diversas estratégias que tornam mais ricas as nossas práticas.

Termino sublinhando o precioso contributo desta oficina de formação no meu desenvolvimento profissional para o que terá contribuído a colaboração e a partilha entre todos os participantes, enriquecendo a nossa prática pedagógica na resposta às necessidades de todos os alunos.

Acho que estamos no bom caminho e podemos em conjunto contribuir para a mudança da escola de forma a encontrar as melhores respostas para todos os alunos.

Mariana

Novembro 2011

Reflexão 1 - Joana

Em setembro de 2009 recebi uma turma de 25 alunos. Desde o primeiro dia que o rosto dos novos alunos espelhava muita vivacidade, motivação e curiosidade. Uma turma dinâmica e unida que revelava interesse em aprofundar o gosto pela descoberta e pelo conhecimento.

Como professora estava consciente que não há turmas homogêneas e que todas as crianças são diferentes e necessitam de estratégias diversificadas para responder significativamente às especificidades individuais.

Nos primeiros dias os alunos querem logo aprender a ler, a escrever, a fazer contas... É neste momento de descoberta e de conhecimento mútuo que se começam a verificar ritmos de trabalho desiguais, diferentes competências adquiridas, assim como maior ou menor autonomia.

Recordo-me de, desde logo, ter reparado no Paulo. O aluno sentia dificuldade em segurar no lápis e o seu rosto refletia dor quando tinha de realizar exercícios de grafismo, aos quais todos os outros respondiam com agrado. O aluno não conseguia concretizar a tarefa proposta, era grande a dificuldade em segurar o lápis, por isso segurava-o com as duas mãos e mesmo assim sentia dificuldade em fazer a correspondência dos pontos. A boca aberta e a língua de fora demonstravam a tensão e o esforço que o aluno estava a ter/fazer. Foi desde esta altura que comecei a compreender que algo de estranho se passava. Sempre que abordava a mãe no sentido de procurar entender a situação a mãe atribuía as culpas desta situação à falta de treino no pré-escolar. E dizia que em casa ia tentar ajudar a colmatar esta dificuldade, concluindo os exercícios incompletos e realizando mais exercícios de grafismo, de modo a ultrapassar esta dificuldade.

No entanto, os meses foram passando e o *handicap* do aluno agravava-se e cada vez se notava mais o desfasamento em relação aos colegas. O Paulo tinha dificuldade em escrever, apesar de ter adquirido com facilidade as competências da leitura. O aluno pegava no lápis com a mão direita, no entanto, como não tinha

força, auxiliava com a mão esquerda, situação que procurava esconder sempre que reparava que alguém estava a olhar.

A meio do primeiro ano, deixei de ter estratégias para ajudar o aluno, que começou a arranjar desculpas para não escrever, privilegiando a compreensão oral. Nesta altura bastante preocupada, procurei respostas e ajuda junto da psicóloga e da professora de educação especial, as quais após fazerem testes ao aluno, salientaram que estava tudo normal.

O tempo continuava a passar e a ausência de respostas técnicas e específicas não me tranquilizava. Continuava a procurar bibliografia e especialistas que me ajudassem, mas não era um caso comum e ninguém me conseguia ajudar, por este motivo, esperava que as férias de verão do primeiro para o segundo ano, ajudassem a superar esta dificuldade.

No ano letivo 2010/ 2011, o problema mantinha-se. O Paulo continuava a escrever com muita dificuldade e sempre que estava mais cansado a letra ficava mesmo ilegível. O aluno dizia que treinava e que realizava exercícios de grafismo, no entanto, não havia evolução. No segundo período, após conversa com colegas, que também estavam a par da minha preocupação, encaminhei o Paulo para um psicoterapeuta, de modo a trabalhar com ele ao nível da motricidade fina e me ajudar a solucionar o problema do Paulo e a dar-lhe a resposta adequada.

Convoquei uma reunião com a Encarregada de Educação onde lhe dei o contato de dois psicoterapeutas que podiam ajudar o aluno. Nessa altura a Encarregada de Educação ainda questionou a necessidade de os procurar. O que fez passado algum tempo, devido a alguma insistência minha. No entanto, o aluno só começou a ser acompanhado no mês de junho.

Será que a minha ajuda foi suficiente para a especificidade do Paulo? E se o psicoterapeuta tivesse aparecido mais cedo na vida do Paulo?

Estaria agora mais desenvolvida a sua motricidade?

Estaria o Paulo bem mais feliz e realizado enquanto aluno?

Apesar de estar consciente que procurei respostas e que nunca desisti do Paulo, verifico que ainda não estamos todos (Paulo, a família, a professora) felizes, uma vez que este género de dificuldade leva bastante tempo a ser trabalhada.

Joana

Maio 2011

Reflexão 2 - Joana

Em setembro de 2011, os meus alunos ingressavam no terceiro ano e nessa altura muitas eram as expectativas que tinha em relação ao desenvolvimento dos meus alunos, nomeadamente do Paulo.

Em julho tinha tido algumas sessões com o psicoterapeuta, mas será que o aluno tinha melhorado a sua motricidade fina? Será que o aluno vinha para o 3º ano com vontade de ultrapassar as suas dificuldades e realizar um trabalho ainda melhor?

O Paulo iniciou o terceiro ano quase como tinha concluído o segundo ano, as dificuldades com a motricidade fina mantinham-se e revelava-se pouco empenhado em relação aos trabalhos que envolviam a escrita. Que outras estratégias podia eu utilizar para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades? Como motivar o aluno? Continuava sem respostas para as muitas perguntas que me inquietavam. Mas neste momento a minha maior preocupação era o bem-estar do aluno e o agravamento das suas dificuldades, conjugado com a rápida passagem do tempo. O que fazer? E como fazer?

O técnico que nos podia ajudar era o psicoterapeuta que acompanha semanalmente o Paulo e o tem ajudado. Marquei uma reunião com o psicoterapeuta e com a Professora de Educação Especial, para juntos delimitarmos estratégias para trabalhar com o Paulo. Nesta reunião o médico revelou-nos também a sua preocupação em relação ao aluno e às suas especificidades. O aluno tem problemas ao nível do tônus, o que condiciona a sua motricidade fina, uma vez que trabalha em bloco e não consegue controlar a sua força. Durante a reunião, na qual o médico ia explicando pormenorizadamente o problema do Paulo, uma dúvida se transformava em realidade, a situação não é ultrapassável a curto espaço e é necessário muito esforço, empenho e adaptações.

E agora que posso eu fazer? O Paulo pertence a uma turma de vinte e quatro alunos com as suas diferenças e características, como posso responder ao Paulo de modo a ajudá-lo, mas sem prejudicar os colegas?

Após a reunião, a conversa de balanço que tive com a Professora de Educação Especial ajudaram-me a tranquilizar e a redefinir as estratégias a utilizar com o aluno.

O Paulo irá ter um P.E.I. e uma das medidas será adequações no processo de avaliação. Em contexto de sala de aula serão implementadas/ reforçadas novas estratégias, de modo a ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades:

Trabalho no quadro;

Utilização das novas tecnologias;

Avaliação oral;

Adaptação das fichas de trabalho/ avaliação:

- Perguntas de resposta curta;
- Perguntas de lacunas;
- Perguntas de escolha múltipla ou de seleção de alternativas;
- Perguntas de correspondência ou de associação;
- Perguntas de ordenamento;
- Perguntas de verdadeiro ou falso;

Contrato didático;

Trabalhar o domínio do controlo do movimento;

Exercícios de contração/ descontração;

Valorizar as conquistas do aluno;

Consciência das dificuldades do aluno;

Apoio individualizado da professora titular de turma;

Apoio da professora de Educação Especial;

Apoio da professora de Expressão Plástica.

Todo o corpo docente estava a par desta situação de modo a agirmos em consonância e sem o aluno se sentir diferente o conseguirmos ajudar a superar o seu problema.

Mas e qual seria a reação do Paulo perante a pedagogia diferenciada? E como reagiriam os outros?

Sem dúvida que para haver aprendizagem significativa tem de haver implicação e bem-estar e o Paulo sendo um aluno com boas capacidades tem de perceber o porquê das coisas, através de uma conversa sincera e do contrato didático expliquei ao aluno que estas estratégias serviriam para o ajudar. Posteriormente houve uma conversa com os restantes colegas, para perceberem que nem todos realizam as mesmas tarefas, uma vez que são adaptadas às suas características.

Mas será que estas estratégias vão ajudar o aluno ou vão permitir que continue sem escrever?

Este dilema tem-se vindo a agravar, o aluno sempre que realiza com cuidado os trabalhos, tem melhorado a sua caligrafia e apresentação dos trabalhos, no entanto, tem vindo a demorar mais tempo na concretização dos mesmos e arranjando desculpas para a não realização de algumas tarefas.

Está a existir o verdadeiro reinvestimento do aluno sem haver a fobia escolar? A dúvida manter-se-á, mas nestes primeiros meses as estratégias têm surtido efeito e o aluno tem melhorado, no entanto é importante continuar a haver empenho e esforço do aluno para o mesmo superar.

Durante este ano e o próximo vou continuar a ajudar o Paulo, mas que outras barreiras surgirão? Quem mais me pode ajudar?

É importante momentos de reflexão, é essencial espaço para partilha de vivências e juntos irmos crescendo e aprendendo com os nossos alunos, porque na vida irão aparecer-nos muitos *Paulos*, com estas ou outras características, mas para as quais teremos de estar preparados para responder, porque todos os alunos têm direito *À educação na sua plenitude*.

Joana

Julho 2011

Reflexão 3 - Joana

“Hoje há oficina de formação...”, confirmo na agenda, no final de um dia repleto de aulas... precisava tanto de ir para casa, descansar um pouco antes de preparar uns materiais para esta semana, e ainda tenho de corrigir os textos que eles fizeram hoje para lhes dar um feedback. Apressadamente, dirijo-me para a sala de formação, nos primeiros minutos ainda reflito sobre vários assuntos, mas gradualmente sou absorvida num clima de colaboração onde a intervenção individual favorece e possibilita a verdadeira educação inclusiva.

Quais as vantagens da oficina de formação para mim e para a minha turma?

A oficina começou em maio e até novembro foi um espaço de partilha, onde pude desabafar sobre as minhas dificuldades e sei que num espírito de colaboração todos procuraram ajudar a redefinir estratégias, de modo a termos uma atuação mais eficaz. Também foi neste contexto e neste clima de interação e interajuda que partilhámos pequenas grandes vitórias e experiências que nos ajudam a crescer e a aprender.

Terá sido a oficina mais significativa para mim devido às especificidades da minha turma?

Considero que a implicação e motivação que fui descobrindo ao longo das sessões foi aumentando devido à oportunidade de partilhar o meu problema e todos juntos refletirmos sobre ele. É sem dúvida mais gratificante quando estamos a abordar temas que nos preocupam e sobre os quais procuramos respostas, de modo a aplicá-las na prática. Sinto que, apesar da importância do suporte teórico, estes momentos são privilegiados, pois procuramos soluções para a nossa prática, através do diálogo, colaboração, debate, partilha de vivências e experiências, todos juntos fomos construindo conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de forma significativa e com exequibilidade, pois conseguimos verificar que o que partilhamos, por vezes é comum noutras salas de aula outras não o é, mas a troca de experiências, de opiniões demonstra que foi deveras importante para sentir que não estamos sós e o quanto os outros nos podem ajudar...

Mas e agora que a oficina de formação acabou, como vou resolver o meu problema e os outros que surgirão?

A formação ajudou a fomentar, ainda mais, a cooperação e a partilha entre todos, por este motivo, sentimo-nos mais disponíveis para colaborar com os outros, uma vez que estamos familiarizados com os problemas, os mesmos que nos podem ajudar a resolver algumas situações em sala de aula, ou estar preparados para outras no futuro, de modo a preveni-las.

Como avalio esta formação?

Sinto que a oficina de formação foi muito produtiva, porque há uma maior cumplicidade entre os intervenientes, considero que formamos uma verdadeira equipa colaborativa que procura constantemente “fazer felizes as crianças da nossa terra”, respeitando a individualidade de cada um.

Joana

Novembro 2011

Reflexão 1 - Rui

No âmbito da oficina de formação “Supervisão colaborativa para uma educação inclusiva”, elaborei uma narrativa prática, na qual reflico sobre uma dinâmica de trabalho adoptada no 3.º período, do ano lectivo 2010/2011, no contexto da minha turma.

No corrente ano exerci funções como professor titular de turma do 3.º B, turma que acompanho desde o 1.º ano. Ao longo deste ano senti necessidade de desenvolver algumas atitudes e valores que contribuíssem para o bom funcionamento das aulas, para o enriquecimento pessoal e desenvolvimento de competências específicas dos alunos, nomeadamente no que respeita à Formação Pessoal e Social, onde detectei algumas lacunas. Desta forma, pretendi essencialmente trabalhar aspectos como *“estar atento aos problemas dos colegas e procurar ajudá-los”*; *“o partilhar conhecimentos e experiências”*; *“o respeitar as opiniões dos colegas”*; *“o realizar as tarefas propostas no tempo previsto”*; *“a reflexão sobre o trabalho realizado”* e *“o respeito, na sala de aula, pelas regras construídas conjuntamente como colegas”*, entre outras... Para tal, houve um grande investimento no trabalho de equipa da minha turma e nas práticas educativas. Para facilitar este processo, a primeira estratégia adoptada passou pela alteração da disposição das mesas na sala de aula. Foram criados quatro grupos de trabalho, que funcionavam colaborativamente na realização das tarefas escolares. Os alunos dispunham de tempo individual para realizarem as tarefas propostas e, numa fase seguinte, discutiam e partilhavam ideias no sentido de chegarem, juntos, a algumas conclusões.

De todas as vantagens já conhecidas que o trabalho em equipa proporciona, destaco os momentos de reflexão entre os alunos do mesmo grupo e também em grande grupo. Estes momentos revelaram-se de extrema importância para uma mudança progressiva de atitudes e para a consciencialização do trabalho desenvolvido.

Os resultados obtidos com esta forma de trabalhar levam-me a continuar a apostar neste tipo de dinâmica, na medida em que favorece o processo de

ensino/aprendizagem dos alunos, proporciona a criação de espaços de diálogo e negociação e estimula o espírito crítico e reflexivo dos alunos.

Rui

Junho 2011

Reflexão 2 – Rui

A organização e a boa gestão da sala de aula é uma das preocupações da minha prática educativa, no sentido de fomentar nos alunos bons hábitos de trabalho e a autonomia. Este processo implica, desde cedo, que os alunos se sintam comprometidos na vida da sala de aula e que sintam que fazem parte dela. Para que tal aconteça, é necessário que os alunos participem na definição de regras a cumprir dentro e fora da sala de aula, na organização e disposição dos materiais na sala e na criação e cumprimento de tarefas, para que sintam que têm algo de importante a desempenhar, tornando-se, assim, cada vez mais responsáveis na vida escolar quotidiana.

A distribuição de tarefas semanais, tais como: distribuir e recolher os cadernos e livros escolares, dossiers e fichas de trabalho; registar o comportamento diário; verificar a organização da sala; distribuir o lanche da manhã; ser o “Responsável de Turma” ou o “Secretário da Assembleia de Turma”; e realizar uma notícia semanal no âmbito do “Cantinho das Notícias”, constituiu uma forma de levar as crianças a participarem ativamente na vida da sala de aula. Deste modo, eu e os alunos da minha turma decidimos criar o calendário de tarefas. A distribuição de responsabilidades, de acordo com o mapa mencionado, contribui para a valorização dos alunos perante os colegas e para o aumento da sua autoestima. As tarefas são semanais, de forma a que todas as crianças possam desempenhar as mesmas funções e se responsabilizem em vários domínios.

O desempenho das tarefas realizadas pelos alunos é avaliado todas as semanas, durante a Assembleia de Turma (3ª Feira), e pretende ser um momento de reflexão.

Cada Assembleia de Turma é presidida pelo “Responsável de Turma” e pelo “Secretário” e o papel do professor, nestas ocasiões, é de moderador, uma vez que são os próprios alunos (Responsável e Secretário) que dirigem a reunião. Para além da avaliação de desempenho dos responsáveis pelas tarefas, na assembleia são tratados temas como o balanço do mapa de comportamento, o diário de Turma (acontecimentos da turma verificados durante a semana), a

avaliação dos trabalhos desenvolvidos e a gestão emocional dos alunos, através do projeto “ABC das emoções”. Nesta assembleia de turma, o Secretário redige a ata e regista as propostas, decisões e considerações feitas durante essa reunião.

Estas estratégias, de grande potencial emancipatório, terão repercussões positivas na aprendizagem e no comportamento dos alunos, contribuindo para que cada um desenvolva a sua personalidade, aprenda a respeitar atitudes e a interiorizar valores, bem como a sua formação cívica e para a cidadania.

Rui

Novembro 2011

Análise dos dados das Reflexões

Carolina

	1ª Reflexão	2ª Reflexão	3ª Reflexão
Foco da Reflexão	Centrada em tarefas específicas para resolver os problemas que enfrenta na sala de aula, depositando grandes expectativas na formação, onde espera desenvolver capacidades, competências e atitudes que lhe permitam actuar como uma professora interveniente, crítica, solidária e empreendedora.	Centrada numa estratégia específica “trabalho colaborativo”, e nos seus contributos para os professores e para os alunos. Apresentado como solução possível para conseguir ultrapassar algumas dificuldades sentidas.	Centrada na realidade do contexto da sala de aula, identifica o problema na procura de soluções, revelando uma perspectiva de desenvolvimento e transformação perante a introdução de novas estratégias e dinâmicas.
Questionamento	O questionamento está presente, centrando-se em tarefas específicas “o uso do portefólio 1ºciclo” na perspectiva de que poderá ser uma estratégia útil embora sobre qual coloca várias questões, esperando vir a obter respostas.	O questionamento sobre o seu trabalho está presente, incentivada pela formação, e pelas transformações graduais que procura implementar na dinâmica da sala de aula e o porquê das mesmas. Mostra abertura para novas ideias e para a mudança, considerando a perspectiva dos outros.	Formulação de um conjunto de questões sobre a situação concreta de sala de aula, tendo em vista a solução para a qual considera a perspectiva dos colegas, evidenciando novas ideias e pressupostos.
Mudança	Sublinha a importância da reflexão para que seja possível inovar e transformar, sem que seja clara uma mudança de perspectiva.	Identifica respostas concretas, evidenciando uma mudança de perspectiva, sem que o questionamento faça parte de um processo constituído por ciclos de questões sobre o ensino e a aprendizagem.	Formulação de hipóteses de resolução, sublinhando a necessidade de mudança com a qual se sente comprometida.

Análise dos dados das Reflexões

Mariana

	1ª Reflexão	2ª Reflexão	3ª Reflexão
Foco da Reflexão	Centrada num problema específico da sala de aula relacionado com a inclusão de dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.	Centrada num problema específico da sala de aula relacionado com a inclusão de dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, dando continuidade ao foco da reflexão anterior.	Centra-se no trabalho realizado na sala de aula pondo em prática a opção metodológica sobre a qual se referiu na reflexão anterior, bem como nas mudanças operadas.
Questionamento	O questionamento está presente, levantando uma primeira questão sobre a possível origem de um problema concreto e questiona a sua ação e as opções ao nível das estratégias utilizadas.	O questionamento centra-se na necessidade de conceção e planeamento de um conjunto de ações com vista à maximização do resultado pretendido, perspetivando a qualidade. Fundamenta-se na perspetiva de um autor que cita.	Ausência de questionamento, uma vez que se centra na reflexão sobre o processo desenvolvido e os resultados alcançados. Reflete sobre o processo e sobre as dificuldades enfrentadas, bem como sobre a forma como as tentou ultrapassar, introduzindo novas estratégias, para o que contribuiu o processo colaborativo vivido. Evidencia novos pressupostos e convicções, ao referir-se à diferença como factor de enriquecimento do grupo.
Mudança	Levanta uma sequência de outras questões na procura de possíveis soluções em torno do problema específico e não do processo de ensino e aprendizagem. Embora revele abertura à mudança não existem evidências sobre as mudanças nas suas perspetivas e convicções.	Admite a existência de barreiras que condicionam a realização das atividades, identifica respostas e sublinha a necessidade de implementação de novas ediferentes estratégias, considerando novas ideias.	Empenho e preocupação relativamente à mudança em relação à qual se sente responsável.

Análise dos dados das Reflexões

Joana

	1ª Reflexão	2ª Reflexão	3ª Reflexão
Foco da Reflexão	Centrada nos problemas de um aluno com particularidades muito específicas em relação às quais enfrenta dificuldades uma vez que as estratégias se revelaram pouco eficazes.	Centrada em torno da situação-problema referida na reflexão anterior, com enfoque nas dificuldades do aluno e nas tarefas a desenvolver.	Centrada sobre a relevância da oficina de formação na resolução dos problemas de sala de aula, e na oportunidade de partilha e de reflexão com os colegas. Enfoque na motivação, na implicação, na oportunidade de aprendizagem e na construção de conhecimento.
Questionamento	Questionamento crítico sobre a sua ação e em relação à encarregada de educação, cuja ação é identificada como barreira, face à sua falta de colaboração. Considera a necessidade de recorrer a ajuda externa em busca de soluções para o problema.	Questionamento sobre situações concretas, inserindo o problema na realidade do contexto/turma. Identificadas respostas possíveis que evidenciam mudanças nas perspetivas ao considerar novas estratégias que revelam preocupação, não só com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mas também com o seu bem-estar emocional.	Questionamento sobre a eficácia da oficina de formação e a possibilidade de resolução de situações futuras após o <i>terminus</i> da oficina de formação. Evidencia confiança em si própria e na equipa para se ajudarem mutuamente.
Mudança	Questionamento sobre o trabalho, sendo colocada em causa a eficácia das estratégias utilizadas. Não são identificadas respostas que possam conduzir a uma possível mudança, sendo considerando imprescindível a resolução dos problemas com a intervenção de outros.	Questionamento que evidencia preocupações com o futuro próximo, relativamente a novas barreiras que possam surgir. Reflexão centrada sobre as hipóteses de crescimento profissional oferecidas pela experiência desenvolvida.	Evidência de novas ideias sobre o ensino e a aprendizagem e uma vontade manifesta de transformação do contexto através de práticas de trabalho colaborativo.

Análise dos dados das Reflexões

Rui

	1ª Reflexão	2ª Reflexão	3ª Reflexão
Foco da Reflexão	Centrada numa situação concreta - a dinâmica de trabalho implementada na sua sala de aula perante a identificação de problemas de relacionamento entre os alunos o qual relaciona com a necessidade de formação pessoal e social dos alunos, o que compromete o normal funcionamento das aulas e de todo o processo de ensino e aprendizagem.		Centrada em tarefas específicas relacionadas com a dinâmica e organização da sala de aula, dá a conhecer o planeamento estratégico na continuidade do trabalho já desenvolvido e que foi objeto da reflexão anterior.
Questionamento	Ausência de questionamento. Apresenta as estratégias utilizadas para resolver uma situação concreta, ou seja, a promoção do trabalho de grupo com vista à mudança progressiva das atitudes dos alunos. Faz um balanço positivo do processo e dos resultados, dando os problemas como solucionados.		Ausência de questionamento considerando os problemas resolvidos. Dá a conhecer o planeamento estratégico com maior diversidade de estratégias descrevendo a sua operacionalização e deixando transparecer novas ideias.
Mudança	Parece estar emergente a mudança de perspectiva do formando, uma vez que identifica respostas que parecem evidenciar novas ideias sobre o ensino e a aprendizagem.		Identifica as respostas dadas, deixando transparecer a mudança de perspectiva ao considerar a importância do papel do professor como “moderador”, bem como a gestão das emoções dos alunos e a necessidade do seu envolvimento e responsabilização pela tomada de decisões.

ANEXO 8 - ENTREVISTAS

8.1Instrumento orientador

GUIÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR

Objectivos Gerais:

1. Conhecer as dinâmicas criadas no âmbito da oficina de formação;
2. Conhecer a opinião dos professores/formandos sobre o impacto do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da oficina de formação na promoção de práticas curriculares inclusivas;
3. Compreender em que medida o trabalho colaborativo contribui para a identificação e resolução de problemas concretos;
4. Compreender em que medida a estratégia de formação e supervisão contribuiu para a análise crítica e reflexiva das práticas;
5. Conhecer a opinião dos professores/formandos sobre o impacto da estratégia de formação e de supervisão no seu desenvolvimento profissional;
6. Auscultar sobre a possibilidade de continuidade das dinâmicas implementadas.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Contributos do trabalho colaborativo

Bloco Temático C – Análise crítica e reflexiva das práticas

Bloco Temático D – Desenvolvimento profissional

Bloco Temático E – Vivências significativas

Bloco Temático F – Oportunidade de trabalho na escola

Bloco Temático G – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado		1. Informar, o entrevistado, em linhas gerais, sobre os objetivos da entrevista. 2. Pedir permissão para gravar a entrevista. 3. Garantir a confidencialidade.
B. Contributos das dinâmicas criadas	1. Identificar as dinâmicas criadas. 2. Conhecer o impacto das dinâmicas criadas na gestão curricular conseguindo responder às necessidades de todos os alunos. 3. Conhecer o impacto do trabalho colaborativo na identificação e resolução de problemas emergentes da prática.	Que tipo de dinâmicas considera que existiram ao longo da oficina de formação?	
		Acha que essas dinâmicas também ocorreram noutros contextos? Quais?	
		Consegue especificar o que modificou a partir dessas dinâmicas?	
		Na sua opinião qual o contributo das dinâmicas desenvolvidas no âmbito da oficina de formação na promoção de práticas curriculares inclusivas?	
		Qual o contributo das mesmas na identificação e resolução de problemas inerentes à função educativa?	
C. Análise crítica e reflexiva das práticas	1. Conhecer em que medida os processos de investigação-ação promovidos contribuem para a análise reflexiva das práticas.	O que pensa sobre investigação-ação?	
		Como surgiu o seu projeto de investigação-ação?	
		Que dificuldades sentiu na sua implementação e como conseguiu ultrapassá-las?	
		Que efeitos provocou nos alunos?	
		Em que medida os processos de investigação-ação desenvolvidos contribuíram para a análise reflexiva das práticas?	
		Fora da oficina de formação também eram discutidos problemas concretos relacionados com a prática?	

D. Desenvolvimento profissional	1. Conhecer a opinião dos professores sobre o impacto da estratégia de formação e de supervisão na resolução de problemas concretos e no seu desenvolvimento profissional	Qual o impacto da estratégia de formação e supervisão na auto e heteroregulação das práticas?	
		Acha que a estratégia de formação e supervisão contribuiu para a resolução dos problemas concretos emergentes da prática?	
		Qual o impacto da estratégia de formação e de supervisão no seu desenvolvimento profissional?	
E. Vivências significativas	1. Conhecer vivências/experiências significativas.	Qual ou quais os aspectos que gostaria de salientar das vivências/experiências significativas, percecionadas como particularmente relevantes no âmbito da oficina de formação?	
F. Oportunidade de trabalho na escola	1. Auscultar sobre a possibilidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido.	Que condições considera necessário existirem para que as dinâmicas de trabalho colaborativo e de supervisão possam prosseguir na escola?	
G. Finalização			1. Agradecer a disponibilidade e a participação do entrevistado.
			2. Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.

GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Objectivos Gerais:

1. Conhecer em que medida as estratégias de formação e de supervisão desenvolvidas pela professora de educação especial terão promovido dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores.
2. Conhecer o impacto do trabalho colaborativo na promoção de práticas curriculares inclusivas.
3. Perceber em que medida as estratégias de formação e de supervisão terão contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos na oficina.
4. Conhecer o possível impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento da escola enquanto organização que aprende.
5. Conhecer as possibilidades de continuidade das dinâmicas de trabalho colaborativo na escola.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Expetativas

Bloco Temático C – *Feedback* dos professores

Bloco Temático D – Trabalho colaborativo

Bloco Temático E – Práticas curriculares inclusivas

Bloco Temático F – Desenvolvimento pessoal e profissional

Bloco Temático G - Desenvolvimento da escola como organização que aprende e se desenvolve

Bloco Temático H - Continuidade das dinâmicas colaborativas

Bloco Temático I – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado		1. Informar, o entrevistado, em linhas gerais, sobre os objectivos da entrevista. 2. Pedir permissão para gravar a entrevista. 3. Garantia de confidencialidade
B. Expetativas	- Perceber quais as expetativas criadas sobre o trabalho a desenvolver no âmbito da oficina de formação.	Quando foi abordado sobre o desenvolvimento do programa de formação e sobre os seus objetivos, que expetativas criou em torno do mesmo?	
C. <i>Feedback</i> dos professores	- Conhecer as impressões transmitidas pelos professores sobre o trabalho realizado.	Ao longo da Oficina de Formação foi tendo algum <i>feedback</i> dos professores sobre o trabalho desenvolvido? Justifique a sua resposta.	
D. Trabalho colaborativo	- Perceber em que medida as estratégias de formação e de supervisão terão contribuído para o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo.	Durante esse período observou alguma mudança na dinâmica de trabalho entre os participantes? Justifique a sua resposta. E entre eles e a professora de educação especial? Justifique a sua resposta.	

E. Práticas curriculares inclusivas	- Conhecer qual o impacto das dinâmicas criadas nas práticas curriculares dos professores.	Considera que desde a realização da oficina de formação se têm vindo a observar algumas mudanças nas práticas dos professores, Quais?	
F. Desenvolvimento pessoal e profissional	- Conhecer qual o impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.	Qual o contributo do trabalho desenvolvido no âmbito da oficina de formação para os professores?	
G. Desenvolvimento da escola como organização que aprende e se desenvolve	- Conhecer o impacto das práticas colaborativas no desenvolvimento da escola enquanto organização.	Considera poder existir algum impacto das práticas dos professores participantes na escola enquanto organização? Justifique a sua resposta.	
H. Continuidade das dinâmicas colaborativas	- Perceber quais as possibilidades de continuidade do trabalho colaborativo entre os professores	Qual a sua opinião sobre a possibilidade de assegurar a continuidade do trabalho colaborativo entre os professores?	
I. Finalização			<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação do entrevistado. - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado

8.2 Transcrição das entrevistas

Entrevista: Carolina (professora do 1º CEB – 2ºA)

Data: 2-02-2012

LEGENDA:

I C Investigadora

PC - Entrevistada

... Pausa mais prolongada

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Oficina de Formação

IC - Desculpe a minha rouquidão... já deve calcular por que estou a fazer esta entrevista...vem na sequência da OF (...)

A 1ª pergunta é... o que a que motivou que a frequentar esta oficina de formação?

PC - É assim...em primeiro lugar eu gostaria de lhe dar os parabéns pelo tema da OF que eu acho que foi muito proveitoso para todos que a frequentaram. Quando eu pensei, de facto, inscrever-me nesta formação...foi mais para que...pudesse partilhar as experiências que eu tenho e pudesse ouvir também o que os outros professores tinham para me ensinar...o que falta um bocadinho na vida de ser professor, é isso! Passamos tantas horas aqui dentro e não temos tempo para nos sentar...e para partilhar o que o que fazemos...saber o que se passa nas outras salas ...o que os outros professores fazem, como é que eles dinamizam as atividades...

IC - Estava à espera de um momento e de um lugar de partilha?

PC - Exatamente...sim...através das sessões práticas acho que nós conseguimos isso.

IC - Quando veio para esta oficina de formação o que é que o preocupava mais ao nível das suas práticas?

PC - Assim!... a mim essencialmente preocupavam-me...as dificuldades que eu encontro na minha turma, portanto,... uma turma grande em que tenho algumas crianças com dificuldades que estão assinaladas ... e que estão descritas... e que nem sempre consigo dar resposta a uns e a outros ao mesmo tempo, porque eles de facto têm ritmos de aprendizagem diferentes, precisam de... atividades e estratégias diferenciadas...e o comportamento da turma nem sempre ajuda..., conjugar isso tudo...depois cumprir o programa..., nem sempre é fácil! Tinha a ver com isso...nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa...da complexidade dos textos...há meninos que não estão a acompanhar aquela complexidade porque têm muitas dificuldades ainda na leitura e na escrita... Tive que organizar a aula de outra forma... porque eles não estavam a acompanhar e fazer o que o grosso da turma fazia...ajudar esses meninos a ultrapassar as dificuldades...portanto, as aulas começaram a ter outra dinâmica...começaram a

trabalhar também em pequenos grupos para que ajudássemos esse alunos a ultrapassar essas dificuldades.

IC - Já está a antecipar um pouco referindo-se ao projeto que desenvolveu...mas voltaremos a esse assunto mais à frente.

Como descreveria o tipo de trabalho promovido na oficina de formação?

PC - ...Eu acho que foi um tipo de trabalho...um trabalho colaborativo...foi um trabalho que assentou... numa base de partilha...nós sentámos, convivemos... partilhámos o que trazíamos das nossas salas discutimos porque se faz assim ou de outra maneira!? ...e trabalhar em grupo não é só nós sentarmos para dizermos aquilo que achamos... vai além disso ... porque é que fazemos desta forma...porque é que o colega faz de maneira diferente...porque fazemos dessa forma...por que resulta na minha e não resulta na outra!? Acho que tem muito a ver com isso...ele partilhar também as experiências comigo...e perceber por que faço assim...dizer “tu fazes muito bem”...não é assim! Acho que se de facto a OF fosse mais extensa tinha tido sentido que continuasse nessa base, essas sessões de partilha... e de levarmos casos práticos e discutirmos sobre eles.

IC - Acho que foi antecipando sobre a forma como o trabalho colaborativo se concretizou dentro da oficina formação. E fora da oficina? Também houve algum prolongamento do trabalho desenvolvido?

PC - Eu acho que sim...fora da OF também, acho que sim, cada vez tentamos mais que isso aconteça. Agora...não lhe vou dizer que acontece sempre, todos os dias, a toda a hora...porque não temos sequer horários às vezes compatíveis para que possamos fazer isso... mas... eu falo em relação à minha experiência, tento ao máximo fazer isso... com os professores que trabalham com a minha turma...para que depois os alunos fiquem a ganhar...por exemplo com a professora que dá apoio ao estudo, temos feito esse tipo de trabalho...para trabalhar na sala de aula o que os alunos necessitam. Eu acho é que nós devíamos criar aqui no Colégio uma horinha em que nos sentássemos e pudéssemos partilhar... essas experiências. Porque nós passamos a semana inteira e há dias sem nos cruzarmos uns com os outros... praticamente nem nos vemos nem nos falamos...sempre muito atarefados com os nosso afazeres e isso fica um bocadinho de lado. Em vez de estarmos a planificar em casa, preocupados com aquela rigidez...se nos sentássemos...ganharíamos muito mais, do que estar só a passar para o papel...

IC - Considera, então, que as dinâmicas de trabalho colaborativo o ajudaram de algum modo a encontrar soluções para os problemas com que se defrontava?

PC - Ah! sim...sim, eu também fiz algumas leituras de livros que nos aconselhou na OF... isso também me ajudou...mas não vou dizer que as práticas mudaram de um dia para o outro porque...também nem sempre há tempo para nos sentarmos...mas de facto...eu tentei, e... relativamente aos alunos com dificuldades acho que tiveram evolução começaram a trabalhar de outra forma, passaram a ser mais ajudados e os colegas também perceberam como os poderiam ajudar a ultrapassá-las. Acho que o objetivo foi... conseguido.

IC - Quais foram para si as principais dificuldades encontradas na concretização do trabalho colaborativo?

PC - As principais dificuldades!?...acabou por ser...o contexto da turma...acaba por ser uma turma grande...que em termos de o comportamento... nem sempre é fácil de organizar...De facto...havia muitas aulas ...em que para os manter sossegados...a forma como eu trabalhava tinha mais a ver com isso, tinha que os manter calados e a trabalhar, e que eles fossem ouvindo...e de facto não fizessem muito burburinho... portanto, acabava por ser mais diretiva às vezes!...mas tinha que ser...eu tinha que estar de pé ali...se os colocasse em grupo eles não se conseguiam organizar até porque são uns alunos extremamente críticos uns com os outros...e alguns meninos não respeitavam a opinião dos colegas, embora trabalhássemos isso noutra áreas...Foi eles também perceberem que precisavam trabalhar sozinhos...e precisam de saber trabalhar com os colegas e ajudá-los a fazer as suas tarefas. Precisavam de ajuda...eles não estavam de todo habituados a fazer esse tipo de trabalho...Estavam habituados a eu estar à frente a organizar o trabalho...se calhar também foi uma lacuna minha! mas foi a forma que eu encontrei de os manter mais ou menos organizados porque de facto eles, desde o ano passado... eles a trabalhar uns com os outros era qualquer coisa de transcendente! Eu não mudei porque quis...acho que foi a força das circunstâncias porque com a minha outra turma era diferente. No ano passado não conseguia pô-los a trabalhar uns com os outros... Agora também percebi que há outras formas e se calhar se eu tivesse pegado neles até há mais tempo, até tinha conseguido mais resultados...a coisa já tinha melhorado... Percebi que agora...que é para continuar.

IC - Está, portanto, a referir-se ao problema que deu origem ao projeto que desenvolveu? Quer especificar melhor?

PC - Sim...pronto, eu estava de facto com essa dificuldade...a Catarina ajudou-me pensar e a refletir sobre isso e percebi que podia construir um projeto e levá-lo à formação para que percebessem qual era a minha dificuldade e me pudessem também ajudar...portanto, nasceu daí! ...E foi concretizado na sala de aula...com todos os alunos para que pudéssemos ver os resultados.

IC - Que dificuldades sentiu na sua implementação e como foi conseguindo ultrapassá-las? Entendi que eles não estavam habituados a trabalhar em grupo e estavam muito dependentes da professora...e o projeto pretendia ajudar a ultrapassar essa dificuldade!...Reconhece que houve evolução?

PC - Ah! sim...sim acho que eles evoluíram muito nesse sentido...embora ainda haja alunos que ainda não conseguem... mas é preciso que haja um aluno em cada grupo para o ajudar, alguém que dê um suporte para que não seja eu sempre a estar ali mais presente...mas... cabe-me a mim organizar os grupos de forma a que possam funcionar...e acompanhar...

IC - Também, ainda são muito pequenos!?

PC - Sim... sete aninhos.

IC - Em que medida é que o processo desenvolvido na implementação do seu projeto contribuiu para a análise reflexiva das suas práticas?

PC - É assim....acho que contribuiu bastante... até porque eu acho que comecei um bocadinho ao contrário, portanto comecei a refletir e depois percebi que tinha que fazer alguma coisa...portanto percebi que as minhas práticas não estavam a produzir o que eu esperava. Parti para o trabalho e só depois é que refleti e achei que tinha que desenvolver o projeto...Nós estamos sempre muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa... precisamos de sentar e não estar tão preocupados com o produto mas sim com o processo...nós não olhamos muito para o processo... Há muitos dias que nós chegamos... “eu tenho que dar isto!”...acaba por surgir assim...quando vim para cá...não sei se se recorda!? Eu quando vim...vim com um olhar diferente...não funcionava assim com a outra turma!...eu não consegui fazer o mesmo que fazia com os outros...não teve nada a ver com o trabalho que eu fiz com os outros... De facto no ano passado as coisas não correram como eu gostava que tivessem corrido...talvez não lhes soube dar a volta! ...No ano passado foi muito complicado em termos de comportamento... isto fez-me refletir...as coisas tinham que mudar... a turma não era o que queria que fosse. Eu ia para casa e depois matutava naquilo...apesar de eu achar que era a melhor forma que eu arranjei naquele momento...mas pensava que não era isso que eu queria. No início deste ano refleti e conclui que era preciso mudar...

IC - A turma é muito heterogénea, muito mais do que a anterior!?

PC - Sim, sim... muito mais do que a outra.

IC - Diz que começou ao contrário eu acho que não, começou da maneira mais correta, começou por refletir sobre “o que é que eu quero dos meus alunos, o que é que eu quero que eles aprendam, o que é que eu posso fazer melhor?”...sem dúvida que... fez uso da reflexão...

Percebo pelas suas palavras que houve mudanças, pode dizer, então, que efeitos que provocou o projeto nos seus alunos?

PC - Houve muitas...sim...tenho notado muitas também nas outras áreas, reparo que eles usam mais a partilha e já respeitam mais a opinião dos colegas...e não precisam que eu os coloque a trabalhar em grupo, ou seja,...já começam a perceber como se o podem fazer para ajudar os colegas com mais dificuldades... também se estabeleceu entre eles uma relação diferente...acho que isso também é trabalho colaborativo... como é que nos podemos relacionar com os outros de maneira diferente e como os podemos ajudar...como lhe podemos chegar.

IC - Sem dúvida...

Fora da oficina de formação também eram discutidos problemas concretos relacionados com o seu projeto, com a sua prática?

PC - Ah! sim...sim...sim, eu conversei várias vezes com alguns colegas sobre isso ... acabei por falar mais com professora de apoio ao estudo...e era engraçado, apesar dela não fazer parte da formação partilhei muito com ela ...eu levava as coisas da formação e falávamos muito e ela também me ajudou a perceber determinadas coisas, ela

acompanha a turma desde o ano passado e ajudou-me a ver como as coisas poderiam funcionar. Acho que é muito importante falar com os outros colegas... trabalharmos esse tipo de coisas com os outros colegas também. O que se fez na OF não ficou naquela sala, quando se fechou a porta, também saiu cá para fora e acho que isso é também muito importante.

IC - Então, acha que o trabalho desenvolvido no âmbito da oficina de formação contribuiu para a auto e heteroregulação das práticas?

PC - Ah! sim... sim, muito, acho que isso é notório agora mesmo com o que os meninos vão fazendo ...acabo por chegar de maneira diferente à sala de aula... e as coisas já funcionam de outra maneira... acaba por ser é mais regular a realização deste trabalho... acho que isso é muito importante.

IC - Acha, então, que a estratégia de formação e supervisão utilizada contribuiu para a resolução dos problemas concretos emergentes da prática?

PC - Sim, no caso da dificuldade que eu senti a na minha sala ...sim ... não é um problema completamente solucionado mas...está em andamento! Mas quando chegarmos ao fim do ano vamos ver muitos progressos.

IC - Já foi referindo..., mas gostava que aprofundasse um pouco melhor... que aspectos das suas concepções sobre o processo de ensino e sobre a sua prática alterou...ou repensou com a realização da OF?

PC - Essencialmente em termos da organização da sala de aula e da organização do processo de ensino-aprendizagem...que de facto eu realizava um tipo de trabalho e comecei a realizar outro tipo ..., não completamente diferente...mas pelo menos com algumas nuances...tem aspetos que foram mudando não aconteceu de repente, foi mudando de aula para aula...também aprendi a vir mais relaxada...acho que isso também é muito importante...eu acho que as coisas vão fluindo, é importante também pegar no que os meninos vão dizendo, se a aula não sair como nós queremos... não quer dizer que não corre bem...que os meninos não aprendem tão bem. Sou muito stressada, também me conhece...e acho que aprendi a estar mais relaxada...eu preciso saber de facto o que vou fazer com os meninos...mas, não tem que ser aquilo que está estipulado... àquela hora, daquela maneira e acho que isso também passou para os alunos. Acho que eles também ganharam...Na minha agenda tem tudo hora marcada... e não pode ser!...acho que isso também passava para os meus alunos, mas percebi que não pode ser assim! Foi uma aprendizagem para mim, a formação também serviu para isso... houve coisas que eu achei que tinha que melhorar não interessa só o que fazemos como professores...mas também como pessoa ou na nossa profissão, o que fazemos bem ou mal. Também para mim enquanto pessoa havia coisas que eu percebi que tinha que melhorar.

IC - As suas afirmações vêm ao encontro da pergunta que vem a seguir...

Considera que a estratégia de formação e de supervisão contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?

PC - Sim acho que sim... acho que se complementam, não há uma sem a outra não é possível acabei de o dizer...não fechamos a porta da sala e deixamos de ser quem somos...acho que até os nossos meninos apanham os nossos comportamentos...de facto eu sou muito rigorosa, de facto sou assim, sempre fui assim, mas...acho que tenho aprendido que não pode ser, as coisas têm que mudar, percebi que não pode ser...eu também aprendi que tenho que alterar isso. Venho de manhã com uma cara diferente...

IC - Passou a ser um bocadinho mais flexível?

PC - Sim...sim, passei a ser mais flexível...sem dúvida, tem que ser!

IC - Dos aspectos que vivenciou e experienciou na oficina de formação quais gostaria de salientar como particularmente relevantes?

PC - Acho que foram aquelas sessões de partilha em que nós levámos as nossas dificuldades... os nossos problemas de sala de aula...e conseguimos estar todos focados naquele problema e tentar ajudar a pessoa que estava de facto a apresentá-lo... porque... em mais nenhum sítio nós conseguimos isso,...eu posso falar individualmente com uma colega ou com outra...mas...estarmos ali todos a partilhar a mesma coisa!... Foi muito importante por causa disso essencialmente ...arranjar soluções para ele. Não foi fácil sentarmos todos ao fim do dia, toda a gente muito cansada, queríamos pensar noutro tipo de coisas e...acho que nós demos atenção e tentámos ajudar as pessoas...e tentámos chegar a alguma conclusão e arranjar alguma solução... Não seria o que mais nos agradava fazer, mas ouvíamos os outros e todos tentávamos ajudar...acho que isso foi o mais importante.

IC – Agora que a OF terminou...que condições considera necessário existirem para que as dinâmicas de trabalho colaborativo e de supervisão possam prosseguir na escola?

PC - Eu acho que nós devíamos, de facto, ter um tempo estipulado para...para nos sentarmos...para nos organizarmos, porque não o temos... mas se ele for marcado todos nós vamos dizer que não..., o que queremos é sair o mais rápido possível para tratar das nossas vidas...mais um dia para ficar!... mais um dia para fazer!...mas eu acho se fosse bem organizado e as coisas bem esquematizadas...se houvesse um objetivo comum!...acho que todos tínhamos a ganhar com isso, mas todos íamos dizer “mais uma reunião!”...mas poupávamos tempo noutros aspectos, em vez de irmos para casa trabalhar sozinhos e...termos mil e uma coisa para fazer... aqui íamos encontrar uma solução par um problema que andámos com certeza semanas a pensar nele.

IC - Obrigada, pela sua colaboração...desculpe a minha rouquidão (...)

Entrevista: Mariana (professora do 1º CEB – 3ºA)

Data: 26-01-2012

LEGENDA:

I C Investigadora

PM - Entrevistada

... Pausa mais prolongada

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Oficina de Formação

IC - Obrigada M por ter aceitado participar...por estar aqui (...). Esta entrevista vem na sequência da OF e pretende recolher as vossas opiniões sobre...algumas questões relacionadas com a dinâmica...vivências e outros aspetos (...)

A 1ª pergunta que tenho para lhe fazer é sobre o que a motivou a frequentar esta oficina de formação?

PM - Neste momento era melhorar a minha prática...com o grupo turma que tenho...ajudar-me com novas ferramentas de forma a que eu conseguisse integrar os alunos com NEE que tenho na turma e que me preocupam...Também...com a colaboração dos colegas e com a experiências que os outros têm me ajudassem a mim... na sala de aula ...com a partilha... foi mais o que me motivou.

IC - Acabou por responder à pergunta seguinte ... quando... foi para a oficina de formação o que é que o preocupava mais ao nível das suas práticas?

PM - Sim...a integração do João e da Carolina...neste caso.

IC - Como descreve o tipo de trabalho promovido na oficina de formação?

PM - O trabalho promovido...penso que foi rentável, acho que foi enriquecedor no sentido em que com as experiências que foram sendo relatadas...com exemplos práticos que foram sendo apresentados...sobre os quais refletíamos víamos um bocadinho das nossas práticas e o que podíamos melhorar em cada uma delas...foi realmente aquela partilha de experiências que ajudou muito o nosso trabalho na sala de aula com os alunos, mas penso que também nos irá ajudar a melhorar enquanto pessoas e enquanto profissionais.

IC - Considera, então que esse trabalho, terá sido colaborativo?

PM - Sim, sem dúvida... sem dúvida porque...com a colaboração nós fomos partilhando experiências no sentido de darmos opiniões para enriquecer as nossa práticas... que nos pudessem ajudar com determinados alunos, para as dificuldades que estávamos a sentir.

IC - Gostava que me dissesse de que modo é que o trabalho colaborativo foi concretizado dentro da oficina formação?

PM - No trabalho de grupo que fomos desenvolvendo, com...à medida que as sessões iam decorrendo, a oficina se ia desenvolvendo...com os textos que íamos lendo, íamos partilhando diversas opiniões... com as próprias conversas fora que íamos tendo...não só naquele momento também durante os intervalos, diferentes momentos durante o dia...não considero que foi só naquele momento...

IC - Então não foi só na OF?

PM6 - Não... não foi só naquele momento... a dinâmica também se verificou fora...

IC – Segundo me parece de acordo com as suas respostas, acha então que as dinâmicas de trabalho colaborativo a ajudaram de algum modo a encontrar soluções para os problemas com que se defrontava?

PM - Ajudaram...ajudaram...ajudaram e partilhando assim um bocadinho não posso dizer que todos os problemas foram solucionados... não! mas acho que aos poucos vamos criando confiança com os outros e conseguimos estar mais predispostos para mostrar as nossas dificuldades, acho que é normal e humano cada um sentir dificuldades... e para cada um melhorar tem que perguntar porque sozinhos não conseguimos, acho eu!

IC - E acha muito bem!

- Quais foram para si as principais dificuldades encontradas na concretização do trabalho colaborativo?

PM - É assim...dificuldades eu não posso dizer que sejam algumas dificuldades... talvez... senti dificuldade em trabalhar com alguns alunos...sim! Mas foi definir concretamente as minhas dificuldades... ou expor as minhas dificuldades, de que forma é que os outros me podem ajudar...tenho que ser bem clara, saber explicar bem o problema que tenho. Tinha que explicar bem o problema que tenho para que os outros me pudessem dar as respostas que eu preciso... é preciso explicar o problema que tenho para ter o seu contributo... o contributo foi bom e é bom, espero que assim continue!...mas é mais no sentido de mostrar qual era a minha dificuldade real... aquela realidade não ser perceptível... ou não ser compreendida...pronto!

IC - Como surgiu o projeto que desenvolveu no âmbito desta oficina?

PM - Bem...o projeto desenvolvido surgiu de eu já conhecer o grupo turma e de serem níveis muito diferentes, de ter dois alunos com necessidades muito específicas...e eu...é... era uma dificuldade que eu precisava realmente que me ajudassem na integração daqueles alunos... como é que eu hei-de dizer?...e de sentir cada vez mais o desfasamento entre os alunos...

IC - Desfasamento entre o grupo e entre estes dois alunos?

PM - Sim...sim...exatamente

IC - Era de facto para si um problema e pensou... aproveitar, no bom sentido, a possibilidade que era oferecida pela OF de expor o seu problema e contar com a ajuda dos colegas para encontrar as melhores soluções?

PM - Exatamente, precisava que me ajudassem na integração desses alunos. Contava com a ajuda dos colegas para encontrar as melhores soluções e resolver melhor os problemas.

IC - Que dificuldades sentiu na sua implementação do projeto e como foi conseguindo ultrapassá-las?

PM - Dificuldades concretas...dificuldade que eu sinto...o grupo ser muito barulhento. Eles estão bem integrados em trabalho de grupo trabalham bem...os colegas respeitam os alunos com NEE, trabalham bem e gostam de trabalhar com estes dois alunos...não posso dizer que senti uma grande dificuldade...o trabalhar directamente com estes alunos na turma... é uma realidade,...senti dificuldade no barulho...

IC - Segundo percebi, desenvolveu a metodologia de projeto e ao implementar a dinâmica encontrou um problema - encontrar uma forma de manter os seus alunos mais envolvidos no trabalho!?

PM - Não... eles estão envolvidos ...utilizam muito a metodologia de projeto, gostam de pesquisar de construir o trabalho em si... o problema é o barulho a dinâmica em si é demasiada ruidosa ...para que seja um trabalho rentável, tem sido uma constante no dia a dia..., trabalhar de forma mais silenciosa e mais produtiva, o problema era o barulho!

IC - Como é que conseguiu ultrapassar isso, quer partilhar a sua estratégia?

PM - Tem sido uma constante no dia a dia...os alunos foram filmados em determinados momentos de trabalho de grupo e, posteriormente, mostrei...ao grupo o ruído que eles próprios estavam a fazer. A reação foi um bocado “nós não fazemos aquele barulho1”...eu disse-lhes “sim foram vocês...como é que nos conseguíamos ouvir uns aos outros!?...se naquela filmagem uma criança tinha que estar quase colada ao outro... para poder ouvir!? Posteriormente, depois de ter mostrado o vídeo foram baixando o tom de voz, foram falando mais baixo. Tem que ser reavivado, só o impacto inicial não chega...tem que ser um trabalho contínuo... por exemplo no trabalho que foi desenvolvido hoje já estavam mais silenciosos... já estavam melhores, mas acho que posteriormente terei que lhes voltar a lembrar...acho que tem que ser um ato contínuo... mas ...acho que vamos no bom caminho.

IC - Está a resultar!

PM - Sim...sim.

IC - Em que medida é que o processo desenvolvido na implementação do seu projeto contribuiu para a análise reflexiva das suas práticas?

PM - Olhe, contribuiu...porque... vou-lhe dizer mesmo que ...acabei por...não é que não soubesse determinadas...coisas, mas chamou-me a atenção a minha prática perante os

alunos com NEE e a reação e a preocupação dos colegas perante estes alunos, fez-me refletir bastante... como é que cada um dos alunos consegue perfeitamente trabalhar com os colegas...e na minha própria ...prática do dia a dia, foi um bocado alertar... e chamar a atenção para determinadas situações que havia na sala de aula, a nível de integração dos colegas. No início eu falava em inclusão, mas...não!... eles estavam integrados....ajudou-me a refletir e a mudar a minha perceção no dia a dia com a turma.

IC - Então, a reflexão existiu e de alguma forma contribuiu para melhorar a prática?

PM - Sim...sem dúvida a reflexão existiu e ajudou-me a melhorar as práticas.

IC - Que efeitos provocou nos alunos?

PM - É assim... se no início... era do género..., serei um pouco cruel ao dizer isto..., no 1º e 2º ano não queriam trabalhar com estes alunos. Agora já pedem ... mais de metade da turma pede... “eu quero trabalhar com...” não só um, dois, três..., não! grande maioria já pede para trabalhar com estes alunos, eles têm gosto em trabalhar com os colegas e aceitam-nos, como se fosse qualquer um deles.A integração foi melhorando muito e a própria relação com os colegas dentro da turma também...

IC - É um balanço positivo?

PM - Sim...sim é um trabalho para continuar.

IC - A M apresentou um problema construiu um projeto que foi desenvolvendo com a ajuda dos colegas...com o suporte do grupo, fora da OF também foram discutidos problemas concretos relacionados com o seu projeto?

PM - Sim...com os colegas?!..sim, sim trocavam-se impressões porque até... no sentido de...os alunos estarem a trabalhar... e eu convidar a minha colega, meu par pedagógico, “anda cá ver, para veres o que estou a fazer” e o que estava a pensar pôr em prática com os alunos visto que ela também dá a Área Projeto (AP)... também é uma forma de a ajudar a ela e a mim mesma...mas houve...com ela e com outros.

IC - Então, acha que o trabalho desenvolvido no âmbito da oficina de formação contribuiu para a auto e heteroregulação das práticas?

PM - Sim...foi...foi, eu acho que são estas formações que nos fazem conversar... que nos fazem partilhar que nos põem um bocadinho a pensar e a refletir.... – Será que eu vou no bom caminho? Será que consigo chegar, neste caso ao João e à Carolina? ...Mas na turma há outros que também precisam de algo diferente de forma a que consigamos chegar a cada um destes alunos... é nesta partilha com outros colegas que vamos...e nestas reflexões que vamos melhorando e regulando... vamos melhorando e tentando encontrar outras estratégias.

IC - Acha, então, que a estratégia de formação e supervisão utilizada contribuiu para a resolução dos problemas concretos com que se defrontava, creio que já respondeu, quer especificar melhor?

PM - Sem dúvida que contribuiu...e o projeto continua ... eles próprios... eu disse- lhes quando comecei com o projeto, que era uma metodologia que eu gostaria de continuar

se corresse bem, então vamos ver.... é um bocadinho de contrato! e eles ficaram logo todos contentes “que bom vamos trabalhar outra vez...eu gosto tanto...!”, vai ser para continuar porque eles estão motivados.

IC - Que aspectos das suas concepções sobre o processo de ensino e sobre a sua prática alterou/repensou com a realização da Oficina?

PM - Alterei...alterei no sentido... em que dinamizo mais trabalhos de grupo... mais facilmente... os alunos conseguem pôr...em prática o trabalhar com o outro... foi alterando por que não há tanto trabalho individual ...principalmente na área de Estudo do Meio, há mais trabalho de grupo ... há mais integração.

IC - Mudanças positivas!?

PM - Sem dúvida...sem dúvida!

IC - Considera que a estratégia de formação e de supervisão contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?

PM - Sim... acho que sim, acho que já respondi, sim... foi muito positivo...

IC - Dos aspectos que vivenciou/experenciou na oficina de formação quais gostaria de salientar como particularmente relevantes?

PM6 - Acho ...que já referi aqueles aspetos que...que alguns alunos me chamaram a atenção...me fizeram refletir...a relação que têm uns com os outros ...a preocupação de nunca deixar ninguém à margem de integrar perfeitamente no grupo...de ...

IC - Estava a referir-me à própria OF em si...vivências mais relevantes que teve oportunidade de vivenciar?

PJ6 - ...Olhe...gostei imenso da partilha daquelas... das sessões em que falámos sobre casos práticos, foram realmente apresentadas experiências... mostradas metodologias que foram importantes...

IC - Está a valorizar a vertente mais prática, é isso?

PJ6 - Sim...foram aquelas as que para mim me chamaram mais a atenção... me fizeram refletir mais.

IC - Como refere tantos aspetos positivos, que entretanto foi valorizando...que condições considera necessárias existirem para que as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores possam ter continuidade?

PM - Primeiro acho que ...precisamos de ter momentos para nos juntarmos...porque temos falta de tempo, mas o tempo também se cria... mas com as demasiadas atividades que temos...vai influenciar as nossas práticas...porque não temos aquele tempo...para podermos partilhar, conversar... e... andamos ...todos a correr. Por muito boa vontade que cada um de nós tenha de partilhar, sabemos que a falta de tempo vai afetar o trabalho... há falta desses momentos...

IC - Segundo compreendo....a OF terá sido um momento privilegiado para essa partilha, para o trabalho conjunto, estávamos ali para isso!

- PM - Isso... estávamos ali para quilo mesmo...no dia a a dia não há esses momentos ...acho que... mensalmente se criássemos uma hora... não fazia mal nenhum... não sendo de carácter formal de reunião... um carácter de estarmos a conversar sobre os nossos problemas...

IC - Não será impossível!?

PJ - Eu penso que não será impossível... com a disponibilidade e boa vontade de todos... e claro... organização, é mais por aí!

IC - Obrigada pela sua colaboração e objetividade das suas respostas (...)

Entrevista: Joana (professora do 1º CEB – 3ºB)

Data: 31-01-2012

LEGENDA:

I C Investigadora

PJ - Entrevistada

... Pausa mais prolongada

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Oficina de Formação

IC - Esta é já a 3ª entrevista que venho a fazer aos colegas sobre a OF (...), no fundo temos vindo a trocar impressões sobre os vários aspetos... que vivenciámos e sobre alguns aspetos particulares (...)

Neste contexto, gostava de saber o que a motivou a frequentar esta oficina de formação?

PJ - ... O facto...a maneira como apresentou a oficina de formação deixou-nos intrigados, o que é que iria acontecer... por um lado a perspetiva de ser algo novo... muito amplo porque estava aberto..., muito abrangente...sem sabermos exactamente o que era...mas simultaneamente porque iríamos construir algo juntos que nos poderia ajudar a crescer, aprender a prender para depois podermos aplicar e isso era deveras muito importante.

IC - Muito bem, então quando veio para esta oficina de formação o que é que o preocupava mais ao nível das suas práticas?

PJ - Era..., como em sala de aula conseguir...ajudar 24, na altura 25 alunos totalmente diferentes a aprenderem de acordo com os seus interesses com as suas especificidades, com os seus ritmos ...ou seja era chegar a cada um deles para eles terem sucesso...para ajudar a compreendê-los e dotá-los e...dotar-me de ferramentas para eles evoluírem.

IC – Tinha, portanto, uma grande diversidade de alunos, não é!? e pensou que na OF ia ter algum tipo de ajuda para esse problema?

PJ - Sim...sim...exatamente.

IC - ...Como descreveria o tipo de trabalho promovido na oficina de formação?

PJ - O trabalho foi muito...muito importante...a parte teórica, a fundamentação sem dúvida que é muito importantes, que nos ajuda... a situar os conceitos e a fazer as interligações, no entanto é no trabalho prático que nós nos encontramos e que nós percebemos como é que podemos ajudar-nos uns aos outros. Depois afinal vemos “ah! na minha sala também é assim também acontece o mesmo!...nós vemos que na realidade estamos a trabalhar todos para o mesmo e que podemos mais do que nunca ajudar-nos e apoiar-nos...para haver o verdadeiro trabalho colaborativo.

IC - Isso mesmo! Era o que lhe ia perguntar a seguir – Acha, então, que houve na OF dinâmicas de trabalho colaborativo?

PJ - Sim...é...houve...não é que antes não existisse!.. nós já fazíamos se calhar não de uma forma tão sistemática...nem com uma clarificação tão clara sobre o conceito...com o conceito bem explorado...tão bem explorado como agora. No entanto estamos mais à vontade para falar dos nossos problemas... para irmos dando sugestões, sem acharem que estamos a ir para lá do trabalho dos colegas...ou que estamos a meter na turma do outro.

IC - Creio que já respondeu, em parte, sobre a concretização do trabalho colaborativo na OF, quer acrescentar algo sobre esse assunto?

PJ - Sim...houve partilha e respeito pelo outro...e ajuda sem nos sentirmos inferiorizados por não conseguirmos... mas sim sentirmos abertos a aprender.

IC - De que modo é que o trabalho colaborativo foi concretizado fora da oficina formação?

PJ - Estávamos mais à vontade para irmos falando... e mesmo...até agora falávamos muito dos casos acompanhados pela Catarina e ...começámos a falar de vários casos de alunos que não são preocupantes, porque não têm nenhum problema...nenhum sintoma, mas que podem ser ajudados de outra maneira e têm sido as várias perspetivas e as várias opiniões que nos têm ajudado a melhorar...e depois a nossa prática acaba por refletir as vantagens.

IC - Está a dizer uma coisa muito importante, por acaso ainda não tinha lembrado dela! É gratificante ouvir dizer isso!

Considera, então, que as dinâmicas de trabalho colaborativo ajudaram a encontrar soluções para os problemas?

PJ - Ajudaram a encontrar soluções, no entanto também me ajudaram a compreender que há problemas que não se vão resolver a curto prazo, ou seja, eu não me posso sentir culpada por não conseguir resolver o problema, porque é mesmo assim...ou seja é com o passar do tempo, é com a intervenção de vários intervenientes com toda a comunidade que as coisas vão melhorar, não posso ter sobre a minha pessoa a responsabilidade de algo não estar a acontecer... é neste ponto que o trabalho colaborativo com a interajuda de todos que me vai ajudar a encarar as coisas com uma tranquilidade maior...

IC - Muito bem, acha que há situações que implicam a intervenção de outros intervenientes...acha, então, que é necessária a interajuda!?

PJ - São os outros que nos ajudam a ver as coisas...que nos dão um pouco de apoio por vezes... basta uma palavra, um sorriso de conforto, acaba por nos tranquilizar e ajudar-nos.

IC - Quais foram para si as principais dificuldades encontradas na concretização do trabalho colaborativo?

PJ - Quando nós falamos em corredor... por vezes... vamos desabafando e vamos conversando conseguindo ultrapassar, dissipar algumas dúvidas ... mas nem sempre há tempo para nos sentarmos...para reunirmos...se houvesse um bocadinho mais acabávamos por ganhar todos A vantagem da Oficina era... naquele espaço que lhe era reservado acabávamos por ganhar porque estávamos a aprender... por vezes custava-nos ir porque havia muitas outras prioridades que nós achávamos na altura, mas... depois de lá estarmos acabávamos por relaxar e por aprender.

IC - Como surgiu o projeto que desenvolveu no âmbito da oficina?

PJ - Quando estávamos a falar nos projetos ...havia vários que...várias possibilidades em relação à minha turma... pela diversidade dos casos e às especificidades. No entanto o projeto que desenvolvi tem a ver com um aluno com especificidades novas ... era um caso de estudo para todos porque não sabíamos ao certo o que devíamos fazer e envolve vários intervenientes dentro e fora do colégio.

IC - Considera então que foi um caso bem escolhido?

PJ - Foi um caso bem escolhido, no entanto ...não é dos casos mais simples. Ou seja, eu estava à espera, como há bocado estava a dizer, de ter resultados... mas não vou conseguir como eu ambicionava, nem sempre consigo ver o reflexo daquilo que está a ser feito, no entanto tem havido mudanças e foi um caso bem escolhido porque acabou por nos alertar a todos...

IC – Dentro da diversidade de casos acabou por escolher o mais complexo!? mas acho que tem razão...no fundo ajudou-nos bastante...posso dizer que alguns colegas têm valorizado muito o caso pela sua especificidade e parece-me que eles conseguiram pôr-se no seu lugar e perceber as dificuldades que enfrentou e todos em conjunto refletimos, não é!...e pensámos quais as estratégias a utilizar. Por outro lado...são muito valorizados também os resultados alcançados num curto espaço de tempo. Parece-me também que a MJ passou a ser mais realista...e mais compreensiva em relação à situação...bem, acho que nos estamos a antecipar um pouco!

Uma vez que terá enfrentado algumas dificuldades na implementação do projeto, é sobre isso que lhe quero perguntar - Que dificuldades sentiu na sua implementação e como foi conseguindo ultrapassá-las?

PJ - Acho que foi muito importante ...o projeto ser feito a 3, em parceria com a Catarina e com a professora de expressão plástica... porque...ajudou-nos. Havia momentos em que eu não sabia o que fazer, quando falávamos surgia sempre uma ideia “ah, afinal podemos tentar assim...!”. Acabou por ser mesmo um trabalho muito, muito colaborativo... a presença das 3 pessoas contribuiu para que o processo se foi desenvolvendo, não nos deixávamos desmotivar... íamos delimitando, íamos trabalhando e avaliando... e isso acabou por ser uma vantagem muito grande.

IC - Em que medida é que o processo desenvolvido na implementação do seu projeto contribuiu para a análise reflexiva das suas práticas?

PJ - Contribuiu muito... porque eu acho que não podemos avaliar as nossas práticas pelo número de vezes que satisfaz plenamente... que temos, acho que... o caso que estudei, o facto de neste momento conseguir escrever um texto legível, vale mais do que um que satisfaz plenamente...ou seja houve uma evolução muito grande...havia um aluno com dificuldade e que está a conseguir ultrapassar. É mais fácil num aluno que tem sempre SP ...mas não se vê a evolução...agora ver o aluno com dificuldades a escrever um texto legível, a estrutura frásica, sem erros, com pontuação, é muito mais importante, o esforço é de todos ...nós...a família...o esforço ...este reflete mais o nosso trabalho.

IC - Muito bem... interessante! refletiu e mudou a sua análise!?

PJ - ... estes casos exigem mais de nós, mas são estes que nos marcam e nos vão ajudar para outros casos que nos vão aparecer mais à frente.

IC – Iremos voltar a essa questão, não vamos esquecer!

IC - Que efeitos provocou o projeto no(s) aluno(s)?

PJ - A mudança no aluno...no entanto nós estivemos sempre conscientes da gravidade do problema, e do que as estratégias poderiam ou não... poderiam ou não ser eficazes. Houve alguns momentos em que as estratégias que iam ajudar o aluno acabaram por o prejudicar porque ele foi-se apoiar na sua dificuldade e acabou por criar um problema maior do que o que aquele que tinha. Neste sentido acabou por fazer o mínimo...! e não ia progredindo, e o que é que ia acontecendo!? alguns alunos também começaram a não querer fazer. A partir daqui analisámos o problema e as estratégias, começámos a puxar cada vez mais...alterámos as estratégias e passámos a ser mais exigentes...não tanto como com os outros... mas exigentes. Refleti que é preciso nivelar por cima e não por baixo...até onde ele consegue ir.

IC - Está mais uma vez a valorizar a importância da reflexão...e a última questão que apresentou é interessante... quando diz puxar para cima, penso que está a falar daquilo a que Vygotsky chama *Zona de Desenvolvimento Próximo*, ou seja, é perceber qual a capacidade do aluno e tentar trabalhar para que ele atinja um patamar superior, ou seja ajudá-lo a desenvolver capacidades que estão emergentes. Percebo que houve necessidade de gerir a situação que não era fácil..., não só pelo problema do aluno como também pela dificuldade que ele criou aproveitando-se da situação “eu tenho um problema toda a gente reconhece isso não me posso esforçar”.

PJ - Sim...sim...foi preciso desconstruir isso...

IC - Fora da oficina de formação também eram discutidos problemas concretos relacionados com o seu projeto? Pode dizer com quem e em que momentos?

PJ - Eram...eram sim... consigo com a professora de expressão plástica...sempre falámos muito e...depois é engraçado, também havia colegas que iam à sala e viam os trabalhos do aluno e iam dizendo “já se notam progressos” e íamos dialogando... trocando impressões. Por exemplo o Bruno dá apoio ao estudo, está atento e já diz “já se

nota uma progressão” e dialoga comigo sobre o que é feito...vai havendo esses momentos...

IC – Então o trabalho não acabou com a oficina?

PJ - Não, não...continua e é um caso de todos nós!

IC – Então pergunto-lhe se acha que o trabalho desenvolvido no âmbito da oficina de formação contribuiu para a auto e heteroregulação das práticas?

PJ - Sem dúvida...foi...foi muito importante... muito benéfico, todos participaram não fomos só as três...todos participaram...através da interajuda. Contribuiu sem dúvida.

IC - Que aspectos das suas concepções sobre o processo de ensino e sobre a sua prática alterou com a realização da Oficina? Já deu a conhecer algumas mudanças... quer especificar melhor?

PJ - Sim...deixei de ser tão exigente e passei a ser mais realista... e a valorizar pequenas conquistas... passei a não achar que sou uma super-mulher, no sentido de conseguir tudo porque posso não conseguir e não tem nada a ver com... o meu profissionalismo. Tem a ver com o que vamos conseguindo com o que os alunos nos vão dando... mesmo assim o importante é não desistir de nenhum deles...como diz o Dr Jorge...nós não vamos desistir de nenhum deles.

IC – Concordo...concordo plenamente.

Há pouco já disse e eu disse que íamos pegar num assunto novamente porque tencionava perguntar-lhe se considera que a estratégia de formação e de supervisão contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

PJ - Sim, desenvolvimento profissional...e pessoal.

IC - Quer especificar melhor?

PJ - ...Eu acho que quando nós estamos implicados....acho que neste momento estamos todos mais implicados e há um bem-estar maior...acabamos por ter mais confiança e cumplicidade que nos ajuda a crescer e é com esse clima que vamos ajudar melhor os alunos e a tornarem-se mais confiantes. Eles vão sentir-se melhor...vão gostar de estar aqui. Acho que estamos cada vez mais dotados, estamos a ficar com mais estratégias...estamos na vanguarda... e capazes de responder a um maior número de questões.

IC - Dos aspectos que vivenciou/experienciou na oficina de formação quais gostaria de salientar como particularmente relevantes?

PJ - Eu acho... que...quando me senti melhor foi quando pude partilhar o meu caso e quando eu vi nos olhos das pessoas a... a dificuldade também em conseguir ajudar... em definirmos estratégias...e depois acho que foi muito gratificante a avaliação a parte em que levei... a mudança, os objetivos estão a ser atingidos...

IC - Terá sido no momento da partilha?

PJ - Sim... sim foi no momento da partilha.

IC – A Oficina terminou...que condições considera necessário existirem para que as dinâmicas de trabalho colaborativo e de supervisão possam prosseguir na escola?

PJ - Acho que...as condições nós acabamos por as criar, é nos momentos até de maior felicidade...de tensão, de maior frustração que nós nos procuramos que nós...e até o desejo de partilhar, vamos ter com os pares com quem nos identificamos para nos apoiarem, também nos conselhos de turma...nos conselhos de docentes... é nos momentos em que conseguimos estar todos reunidos, acho que acabamos por procurar...mas a falta de tempo é algo que condiciona muito porque devido as exigências do dia a dia... as rotinas!...A falta de tempo é algo que condiciona muito, mas nós acabamos por procurar...é bom quando depois quando ficamos mais tranquilos e conseguimos respirar.

Com boa vontade e disponibilidade vamos conseguir, dá-nos segurança, é assim...nem que seja um minuto no corredor, porque esse minuto na pessoa que ouviu vai deixá-la mais alerta e ver que nós precisamos de ajuda... há uma envolvência maior, ela vai pensar... “posso sugerir-lhe esta estratégia”...vai haver uma maior envolvência. O que aprendemos todos foi muito importante, a Catarina está de parabéns.

IC - Muito obrigada...foi muito bom, obrigada pela sua colaboração (...)

Entrevista: Rui (professor do 1º CEB – 4º B)

Data: 26-01-2012

LEGENDA:

I C Investigadora

PR - Entrevistado

... Pausa mais prolongada

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Oficina de Formação

IC - Sabe mais ou menos o motivo desta entrevista, já tínhamos falado antes?

PR-Sim, sim...

IC - Portanto, vou recolher opiniões de alguns colegas sobre alguns aspetos relacionados com a OF (...)

Em primeiro lugar eu gostava de saber o que é que o motivou a frequentar a OF?

PR - Em primeiro lugar o tema da formação era apelativo, eu...era algo, era algo do meu interesse para a minha prática educativa e gostava de saber que tipo de estratégias, na altura que me inscrevi, que estratégias me poderiam ajudar para a minha prática docente e é certo que o trabalho em equipa e o trabalho colaborativo tem muitos benefícios... eu já trabalhei assim e trabalho atualmente, a partilha de experiências é muito benéfica, por isso sempre tive interesse desde o início na formação.

IC - Então, quando veio para a OF o que é que o preocupava mais ao nível das suas práticas?

PR - Ao nível da gestão de conflitos...os alunos são muito curiosos, muito participativos ...tenho uma boa turma, tem um bom ritmo de aprendizagem, só que eles, por vezes, são muito competitivos e não conseguem lidar muito bem com essa competição. A gestão de conflitos, não só fora mas também na sala de aula. Eles não se respeitam e eu tenho que intervir muitas vezes e nem sempre tenho capacidade de apaziguar os conflitos e saber o tipo de estratégias que podemos aplicar em diversas situações... para mim era muito bom poder dotar-me dessas ferramentas para saber que tipo de estratégias e aplicá-las no contexto da minha sala. Tentar arranjar soluções para algumas situações que acontecem no meu dia a dia, para gerir os conflitos.

IC - Deduzo pelas suas palavras que procurava encontrar na OF ajuda para resolver esses problemas?

PR - Exatamente ... no decorrer da formação mudei os meus hábitos de trabalho da turma..., mudei a disposição da sala de aula, os alunos começaram a trabalhar mais em grupo, a colaborar mais uns com os outros de forma a pensarem na turma como um todo e a levá-los a colaborar mais uns com os outros. Quando há um com um problema há outro que procura ajudá-lo e vice-versa, uns têm pontos fortes numas áreas, outros

têm noutra. Desenvolvemos trabalho em várias áreas...a colaboração entre eles foi muito benéfica, tentaram ajudar-se mutuamente de forma a ultrapassarem as dificuldades, foi um trabalho muito positivo.

IC - Acha, então que, o trabalho desenvolvido o ajudou de algum modo a encontrar soluções para os problemas com que se defrontava?

PR - Foi...é assim, nem sempre foi um trabalho fácil, por que como eu disse, eles têm dificuldades, por vezes, em estabelecer uma comunicação no âmbito do trabalho, uns não são tão tolerantes, outros mais, uns participam mais outros participam menos, é difícil de gerir estes feitios, são personalidades distintas e nem sempre é fácil. Mas em muitas situações o trabalho correu muito bem e eles próprios refletiam sobre o que acontecia de bem e de mal... e tentávamos em conjunto arranjar estratégias para melhorar os aspetos menos bons.

IC - Relativamente à dinâmica da OF, consegue avaliá-la como uma dinâmica de trabalho colaborativo entre professores?

PR - Sim...exatamente, isso foi um aspecto muito positivo, trabalho em equipa, algo que nos ajudou na nossa prática, a partilha de ideias... facilita o nosso trabalho, também enriquece e dá consistência ao nosso trabalho. Na formação deu para ver que nem todos pensamos da mesma forma, mas conseguimos uma plataforma de entendimento... por vezes mudamos a nossa forma de pensar e tentamos modelar o nosso pensamento. O nível de participação dos professores foi muito bom, todos participaram ativamente com entusiasmo...procuraram ajudar. Penso que foi uma experiência muito rica.

IC - Quais foram para si as principais dificuldades encontradas na concretização do trabalho colaborativo?

PR - Eu penso que a principal dificuldade nesse tipo de trabalho é o programa do 1º ciclo tão extenso e aprofundado que não nos permite trabalhar de forma tão colaborativa. No dia a dia nós partilhamos ideias, mas a falta de tempo não nos permite trabalhar em colaboração como é pretendido. Mas ao longo do dia falamos, partilhamos ideias, mas temos de trabalhar de forma individual, o tempo não permite...

IC - Quer dizer que o tempo não permite trabalhar colaborativamente de forma sistemática!?

PR - De forma sistemática não é possível, temos que avançar na matéria... muitas vezes não é fácil. Desenvolvimento de projetos só pontualmente, não é fácil arranjar tempo para desenvolver pequenos projetos.

IC - Há, por tanto, constrangimentos?

PR - Sim, a pressão não facilita o trabalho em equipa.

Mas entre os alunos há trabalho colaborativo, por exemplo na área de projeto, este ano achámos pertinente que seria positivo que o seu trabalho fosse visível, era algo que ia ao encontro do interesse de todos, o seu trabalho vai ser exposto no jornal de turma... com temas da atualidade. O trabalho em equipa mantém-se (...).

IC - Só a nível da sua turma?

PR - Sim, só ao nível da minha turma.

IC - Há pouco estava a referir-se ao trabalho colaborativo entre os professores, estava a mencionar que havia alguns condicionalismos...

PR - Ah sim... entre os professores! Desde o 1º ano eu e o meu par pedagógico trabalhamos em colaboração, principalmente ao nível da planificação e na organização do trabalho a realizar no dia a dia e creio que se passa o mesmo com os pares dos restantes anos.

IC - A colega do mesmo ano?

PR 4 - Sim, temos que estar perto dos que estão a trabalhar o mesmo que nós. A nível de grupo mais alargado só na programação das festas, mas a nível pedagógico é a pares dos mesmos anos, cada ano tem a sua especificidade, mas há muita interação dos professores do 1º ciclo com os professores de áreas específicas; Matemática, Ciências, Português... há muita colaboração e muita partilha, até por que esses professores nos apoiam nas aulas de apoio ao estudo.

IC -. Ainda dentro desta temática e voltando à OF... de que modo é que o trabalho colaborativo foi concretizado dentro da oficina formação? E fora da oficina?

PR4 - A reflexão que se gerou dentro e fora da oficina foi importante para resolver as situações e preparar-nos para outras que podem vir a correr menos bem. Eu acho que ... os meus problemas podem ser os dos outros daqui a uns tempos e vice versa...o nosso ponto de vista é importante para os outros, posso ter alguma dificuldade nalguma área, nalguma situação e o ponto de vista do outro que está de fora pode-nos ajudar... foi uma partilha de problemas...ajudámo-nos uns aos outros...

IC - No seguimento do que afirmou gostava que me dissesse de que modo a estratégia de formação e supervisão utilizada contribuiu para a resolução dos problemas concretos emergentes da prática?

PR - Penso que as estratégias utilizadas na formação me têm sido úteis. Penso que de facto me ajudou bastante no meu percurso profissional e penso que me ajudou... a modelar o meu ponto de vista sobre algumas situações. Contribuiu bastante como eu disse, esta partilha de experiências elucida-nos e ajuda-nos a enfrentar os problemas do dia a dia e o que pode aparecer na sala de aula, acho que nos tornamos mais ...aptos para lidar com todo o tipo de situações, foi muito importante ...

IC - Pegando nas suas palavras quando afirma que mudou o seu ponto de vista sobre algumas situações... pergunto-lhe que aspectos das suas conceções sobre o processo de ensino e sobre a sua prática alterou com a realização da Oficina? Há alguma coisa neste âmbito que gostasse de referir?

PR - Portanto...é como eu digo, no dia a dia quando nos aparecem problemas... todos os dias há novidades, situações novas..., eu penso que interiorizei alguns aspectos abordados na formação e há uma reflexão, há uma interiorização e depois na prática...vamos aplicando novas estratégias que nos ajudam no nosso trabalho...

IC - Então, podemos considerar que houve um contributo para o seu desenvolvimento profissional?

PR - Acho que sim contribuiu bastante... acho que deve ter continuidade, não pode ficar por aqui. É uma prática muito benéfica... importante para um professor. Esta partilha de experiências tranquiliza-nos perante situações em que nos deixam um pouco em pânico e... e dá-nos ajuda, segurança. O reforço de um colega, o apoio de um colega é muito importante ajuda-nos a lidar com as situações que ocorrem. Penso é que deve haver uma continuidade, uma reciclagem constante.

IC - Parece-me, então, que faz um balanço positivo?

PR - Sim , sim, foi um bom começo.

IC - Dos aspectos que vivenciou na oficina de formação quais gostaria de salientar como particularmente relevantes?

PR - Eu penso que os casos apresentados, os casos práticos apresentados foram importantes para termos consciência das dificuldades que os colegas têm...têm na sua sala, e o esforço que eles tiveram e a vontade que eles tiveram para arranjar estratégias para melhorar a sua prática... foi muito importante! e gostei muito de fazer parte do grupo de pessoas que estive incluído nesse processo.... Gostei principalmente dos casos práticos apresentados e o sucesso alcançado pelo trabalho desenvolvido...penso que é o que mais valorizo.

IC - Uma vez que considera que deve haver continuidade... que condições considera necessárias para que as dinâmicas de trabalho colaborativo e de supervisão possam prosseguir na escola?

PR - O que nos falta sempre, acima de tudo, é tempo. A vontade... somos todos profissionais muito ativos e desejosos de aperfeiçoar as nossas práticas...mas o meu tempo disponível não é o mesmo tempo disponível do outro colega. Se conseguíssemos encontrar esse espaço...se conseguíssemos estar todos juntos!

IC - Acha, então que depende dos horários, da criação de um espaço comum... será um assunto que depende da logística?

PR - Depende da logística e da organização... se criássemos um espaço comum em que estávamos todos para o mesmo e conseguirmos estar juntos de facto...e nem sempre é fácil. Se houvesse esse ponto de encontro penso que era possível... tentar conciliar com os nossos afazeres profissionais, o que nem sempre é fácil... mas penso que quando há uma boa logística... uma boa organização do trabalho...

IC - Será uma questão que nos ultrapassa um pouco, não?

PR - Sim... ultrapassa-nos um pouco, mas é a vontade de todos...

O feedback foi muito favorável em relação à formação e benéfico, todos aprendemos e saímos mais confiantes e seguros para realizar o nosso trabalho, como a formação foi muito apelativa, com temas do agrado... e vivemos um bom ambiente, foi um aspecto muito positivo que favorece o interesse de todos, agora gostávamos de continuar e ver os resultados do trabalho que foi realizado.

IC – Muito obrigada...pela sua colaboração (...)

Entrevista: Diretor do CBB

Data: 26-07-13

LEGENDA:

I C Investigadora

DR - Entrevistado

... Pausa mais prolongada

(...) Cortes no discurso do entrevistado ou do entrevistador

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Oficina de Formação

IC - Informado o entrevistado sobre os objectivos da entrevista e pedida permissão para gravar a entrevista, sendo dada garantia de confidencialidade.

IC - Quando foste abordado ... sobre o desenvolvimento do programa de formação e sobre os seus objetivos, que expetativas criaste em relação ...a ele?

DR - É assim...em primeiro lugar ...não foi difícil aceitar porque já conhecia o teu investimento profissional e... a seriedade que tu davas ao projeto, depois ...eu defendo a formação continuada...e continua particularmente quando essa formação vai ao encontro da valorização dos colaboradores (...) sobretudo se envolve uma parte prática ... chamou-me a atenção uma vez que resulta em benefício dos nossos miúdos...A educação é cada vez mais global...logo chamou-me a atenção...mas ficou-me uma dúvida sobre a exequibilidade...porque temos um ritmo muito acelerado, é tanta coisa..., tinha receio que não fosse ao encontro das tuas expetativas. Começou por ser duvidoso mas começou a tornar-se claro e sem dúvida nenhuma que criei expetativas elevadas do que iria acontecer...não posso negar que estou satisfeítíssimo com o resultado final não só do que observo mas do que me chegou em mãos do trabalho concreto que foi feito a nível do projeto.

IC - Fico muito satisfeita por ouvir dizer isso.

Pelas tuas palavras percebo que ao longo da Oficina de Formação foste tendo algum *feedback* dos professores sobre o trabalho desenvolvido? És capaz de apresentar alguns exemplos?

DR - Eu tenho um mau feitio...e tento ser quase onnipresente (...) fui acompanhando de perto o que ia acontecendo...e sem questionar de uma forma direta ...eu utilizava as minhas estratégias...sem questionar...precisava saber o que ia acontecendo...precisava saber se os professores apareciam ou não apareciam... porque isso ...para mim também era importante (...) os professores estavam a usufruir de uma formação...cujos miúdos vão...vão beneficiar e os próprios pais acabavam por perceber que era uma oferta diferente (...) e depois as coisas não estavam a acontecer. Ia passando e quando havia alguma questão os professores... era interessante ...quando focalizavam uma questão guardavam-na para ser tratada na oficina e isso para mim foi um sinal que estava a funcionar...isso para mim significou que estava a funcionar mesmo...estava a dar resultado. Percebi que havia uma preocupação com as crianças diferentes e que estavam a ser trabalhadas de forma idêntica às outras que tomamos como normais...isso estava a ser um indicador de sucesso extraordinário.

IC - Já percebi que estiveste atento...gostava de saber se durante esse período observaste dinâmicas de trabalho entre os participantes, bem como entre eles e a professora de educação especial?

DR - Sim, sim...é engraçado porque eles próprios se motivavam a trabalhar na oficina...era engraçado porque recordo-me de uma situação de dois professores...não me lembro quais...talvez o Rui e a Carolina, não sei precisar exatamente se eram estes dois, sobre um aluno o...como se chama...!?

IC - O João Ricardo?

DR - Sim, o João Ricardo, numa situação informal no bar...falaram que iriam pôr em prática qualquer dinâmica que já tinham trabalhado em aula... na oficina. Também me ajudou a perceber que a própria professora Carolina que apanhou esta turma muito particular...turma grande, muito viva...tremendamente afetiva...caótica no que diz respeito à sua organização (...) e a Carolina, como nós conhecemos, é uma professora muito organizada com objetivos muito bem definidos e acaba por ficar ansiosa... por sofrer muito. É engraçado, que a própria Carolina a partir de uma dada altura particularmente este ano começou a ter uma auto-confiança muito maior...no trabalho com os miúdos começou a ter outro tipo de estratégias para ultrapassar os obstáculos que antes pareciam caóticos. A Carolina no princípio vinha ter comigo quase a chorar... o que hei-de fazer? Ajude-me, e ela deixou de me procurar e percebi que ela tinha resposta na oficina e no trabalho que iam fazendo em grupo... começava a ter ferramentas para poder pôr em prática...ela ia pondo as estratégias em prática é o melhor exemplo que posso dar do trabalho que estavam a fazer. Isto também se reflete na opinião dos pais...isto ajudou para que os pais percebessem que realmente estamos a fazer aquilo o que é importante.

Sem dúvida nenhuma que foi e está a ser um trabalho muito interessante no reflexo do trabalho dos professores e que eu gostaria que nos próximos anos fosse possível dar continuidade...não com o objetivo científico que estás a ministrar...ou a tentar provar...

Acho que é muito importante o que está a ser feito (...) cada vez mais há alunos diferentes na aula e cada vez mais os professores não...podem ser vistos ...como uns superhomens (...)

Quando o trabalho é feito em equipa, independentemente de seres investigadora...é interessante como tu tens conseguido que as coisas funcionam e aconteçam (...) eu próprio também te contacto...quando tenho dúvidas...

Só quero dizer que há um trabalho muito bem organizado, muito bem feito e bem definido ... tenho a certeza que há muitas horas a bater as pestanas...e daqui os alunos só saem a ganhar.

IC - No seguimento do que afirmaste é importante lembrar os projetos que foram desenvolvidos em algumas salas de aula, por exemplo na sala da Carolina (...)

DR- Eu sei que...as turmas...não sei precisar quais...eu apercebi-me que os alunos iam construindo textos e depois liam aos colegas...

IC - Exatamente, foi uma das estratégias no âmbito de um dos projetos...

DR - Achei muito interessante...!

IC - Vamos avançar porque entretanto foste respondendo a algumas questões que tinha para fazer...

Gostava de saber em que medida as mudanças que referiste anteriormente tiveram impacto nas dinâmicas da escola?

DR - Foi logo no princípio quando a oficina foi proposta...a dinâmica, se me permites, ...isto é um pau de dois bicos...alguém está a implementar uma investigação...a investigadora é colega...isto torna-se a princípio um bocado dúbio... torna um trabalho difícil para quem está tentar avançar...eles perguntam “para que é isto??”

Isto realmente aconteceu no princípio mas conforme se foram apercebendo foi ficando desmontado...conforme se foram apercebendo do trabalho ...e foi-se transferindo a toda a escola e restantes colaboradores. Muito sinceramente começou a olhar-se para ti com outro respeito e o teu trabalho neste campo não sofreu qualquer mácula...já todos recorriam a ti em qualquer altura do ano...foi engraçado eles aperceberam-se do ganho (...)

E tu conseguiste conciliar muito bem...conseguiste fazer a gestão do grupo em função do que estavas a fazer e que eles respeitassem os teus saberes...e o trabalho de investigação que estava a acontecer.

Estas coisas não funcionam quando agente diz...é só quando se põe em prática...quando nós conseguimos que as coisas aconteçam. Tu ganhaste o teu espaço de uma forma extraordinária na escola em função disso mesmo.

No princípio eles falavam uns com os outros “ó pá agora temos que ir” mas...também diziam“nós responsabilizámo-nos não podemos falhar”...Depois morreu esse tipo de comentários o facto é que eram eles os motores...

Isso passou para os que não faziam parte do grupo porque havia partilha e eles começaram a dizer “se calhar eu ganhava com...” Eles começaram a ver que ganhavam muito mais do que tinham imaginado...Tem a ver com a facilidade como tu...geriste o que estavam a fazer como um ganho...

IC - Então perante esta realidade qual a tua opinião sobre a possibilidade de assegurar a continuidade do trabalho colaborativo entre os professores ao longo do tempo?

DR - Há...mas ...para isso...creio eu que é preciso alargar ainda mais a amostra...não é fácil, mas...eu creio que sim...se o objetivo é criar uma escola empreendedora ...

Quando eu falo em escola empreendedora não estou a falar na escola...no investimento empresarial...estou a falar no investimento pessoal e profissional...este tipo de trabalho é fundamental, na reunião geral de professores tive oportunidade de falar sobre isso. Se a equipa não aproveita as potencialidades de cada um ...morre no caminho. Este investimento e todas estas estratégias que foste mostrando...que são utilizadas e valorizadas são muito importantes e vão ao encontro do que nós enquanto escola desejamos...é fundamental que isso aconteça.

IC - Está bem...muito obrigada pela tua ajuda (...)

8.3 Dados de análise das entrevistas aos formandos

Análise dos dados das Entrevistas aos professores/formandos
Macro-categoria 4: Estratégias de formação e supervisão

Categoria	subcategoria	unidade de registo / Indicadores		Unidade de contexto
Motivação	Melhorar a prática	<p>“Era algo do meu interesse para a minha prática educativa”</p> <p>“...para mim era muito bom poder dotar-me dessas ferramentas para saber que tipo de estratégias e aplicá-las no contexto da minha sala. Tentar arranjar soluções para algumas situações”</p>	Rui	<p>“Em primeiro lugar o tema da formação era apelativo, eu...era algo, era algo do meu interesse para a minha prática educativa e gostava de saber que tipo de estratégias, na altura que me inscrevi, que estratégias me poderiam ajudar para a minha prática docente. Também...com a colaboração dos colegas e com as experiências que os outros têm me ajudassem a mim... na sala de aula...com a partilha... foi mais o que me motivou.”</p> <p>“Ao nível da gestão de conflitos...os alunos são muito curiosos, muito participativos ...tenho uma boa turma, tem um bom ritmo de aprendizagem, só que eles, por vezes, são muito competitivos e não conseguem lidar muito bem com essa competição. A gestão de conflitos, não só fora mas também na sala de aula. Eles não se respeitam e eu tenho que intervir muitas vezes e nem sempre tenho capacidade de apaziguar os conflitos e saber o tipo de estratégias que podemos aplicar em diversas situações... para mim era muito bom poder dotar-me dessas ferramentas para saber que tipo de estratégias e aplicá-las no contexto da minha sala. Tentar arranjar soluções para algumas situações que acontecem no meu dia a dia, para gerir os conflitos”</p>
		<p>“melhorar a minha prática pedagógica com o grupo turma que tenho”</p> <p>“ajudar-me com novas ferramentas de forma a que eu conseguisse integrar os alunos com NEE que tenho na turma e que me preocupam”</p>	Maria na	<p>“Neste momento era melhorar a minha prática...com o grupo turma que tenho... ajudar-me com novas ferramentas de forma a que eu conseguisse integrar os alunos com NEE que tenho na turma e que me preocupam”</p> <p>“ajudar-me com novas ferramentas de forma a que eu conseguisse integrar os alunos com NEE que tenho na turma e que me preocupam...também...com a colaboração dos colegas e com a experiências que os outros têm me ajudassem a mim... na sala de aula ...com a partilha... foi mais o que me motivou.</p>

		<i>“iríamos construir algo juntos que nos poderia ajudar a crescer”</i>	Joana	<i>“O facto...a maneira como apresentou a oficina de formação deixou-nos intrigados, o que é que iria acontecer...por um lado a perspectiva de ser algo novo... muito amplo porque estava aberto..., muito abrangente...sem sabermos exactamente o que era...mas simultaneamente porque iríamos construir algo juntos que nos poderia ajudar a crescer, aprender a aprender para depois podermos aplicar e isso era deveras muito importante”</i>
		<i>“a mim essencialmente preocupavam-me...as dificuldades que eu encontro na minha turma, portanto,... uma turma grande em que tenho algumas crianças com dificuldades”</i>	Carolina	<i>“Assim!... a mim essencialmente preocupavam-me...as dificuldades que eu encontro na minha turma, portanto,... uma turma grande em que tenho algumas crianças com dificuldades que estão assinaladas ... e que estão descritas... e que nem sempre consigo dar resposta a uns e a outros ao mesmo tempo, porque eles de facto têm ritmos de aprendizagem diferentes, precisam de... atividades e estratégias diferenciadas...e o comportamento da turma nem sempre ajuda”</i>
	Partilhar experiências	<i>“a partilha de experiências é muito benéfica, por isso sempre tive interesse desde o início na formação”</i>	Rui	<i>“é certo que o trabalho em equipa e o trabalho colaborativo tem muitos benefícios... eu já trabalhei assim e trabalho atualmente, a partilha de experiências é muito benéfica, por isso sempre tive interesse desde o início na formação”</i>
		<i>“Também...com a colaboração dos colegas e com as experiências que os outros têm me ajudassem a mim... na sala de aula...com a partilha”</i>	Maria na	<i>“Também...com a colaboração dos colegas e com as experiências que os outros têm me ajudassem a mim... na sala de aula ...com a partilha... foi mais o que me motivou”</i>
		<i>“...foi mais para que...pudesse partilhar as experiências que eu tenho e pudesse ouvir também o que os outros professores tinham para me ensinar”</i>	Carolina	<i>“em primeiro lugar eu gostaria de lhe dar os parabéns pelo tema da OF que eu acho que foi muito proveitoso para todos que a frequentaram. Quando eu pensei, de facto, inscrever-me nesta formação...foi mais para que...pudesse partilhar as experiências que eu tenho e pudesse ouvir também o que os outros professores tinham para me ensinar...o que falta um bocadinho na vida de ser professor, é isso! Passamos tantas horas aqui dentro e não temos tempo para nos sentar...e para partilhar o que o que fazemos...saber o que se passa nas outras salas ...o que os outros professores fazem, como é que eles dinamizam as atividades...”</i>

Macro-categoria 4: Estratégias de formação e supervisão

Categoria	subcategoria	unidade de registo / Indicadores		Unidade de contexto
Identificação de dinâmicas de trabalho colaborativo	Momentos de partilha e entreajuda	<i>“foi uma partilha de problemas...ajudámo-nos uns aos outros”</i>	Rui	<i>“A reflexão que se gerou dentro e fora da oficina foi importante para resolver as situações e preparar-nos para outras que podem vir a correr menos bem. Eu acho que ... os meus problema podem ser os dos outros daqui a uns tempos e vice versa...o nosso ponto de vista é importante para os outros, posso ter alguma dificuldade nalguma área, nalguma situação e o ponto de vista do outro que está de fora pode-nos ajudar... foi uma partilha de problemas...ajudámos uns aos outros”</i>
		<i>“com a colaboração nós fomos partilhando experiências no sentido de darmos opiniões para enriquecer as nossas práticas”</i>	Maria na	<i>“Sim, sem dúvida... sem dúvida porque...com a colaboração nós fomos partilhando experiências no sentido de darmos opiniões para enriquecer as nossas práticas... que nos pudessem ajudar com determinados alunos, para as dificuldades que estávamos a sentir”</i>
		<i>“foi um tipo de trabalho...um trabalho colaborativo...foi um trabalho que assentou... numa base de partilha”</i> <i>“Acho que foram aquelas sessões de partilha em que nós levámos as nossas dificuldades... os nossos problemas de sala de aula...e conseguimos estar todos focados naquele problema e tentar ajudar”</i>	Carolina	<i>“Eu acho que foi um tipo de trabalho...um trabalho colaborativo...foi um trabalho que assentou... numa base de partilha...nós sentámos, convivemos... partilhámos o que trazíamos das nossas salas discutimos porque se faz assim ou de outra maneira!? ...e trabalhar em grupo não é só nós sentarmos para dizermos aquilo que achamos... vai além disso”</i> <i>“Acho que foram aquelas sessões de partilha em que nós levámos as nossas dificuldades... os nossos problemas de sala de aula...e conseguimos estar todos focados naquele problema e tentar ajudar a pessoa que estava de facto a apresentá-lo... porque... em mais nenhum sítio nós conseguimos isso,...eu posso falar individualmente com uma colega ou com outra...mas...estarmos ali todos a partilhar a mesma coisa!...”</i>
		<i>“nós vemos que na realidade estamos a trabalhar todos para o mesmo e que podemos mais do que nunca ajudar-nos e apoiar-nos...para haver o verdadeiro trabalho colaborativo”</i> <i>“houve partilha e respeito pelo outro...e ajuda sem</i>	Joana	<i>“O trabalho foi muito...muito importante...a parte teórica, a fundamentação sem dúvida que é muito importantes, que nos ajuda... a situar os conceitos e a fazer as interligações, no entanto é no trabalho prático que nós nos encontramos e que nós percebemos como é que podemos mesmo ajudar. Depois afinal vemos “ah! na minha sala também é assim também acontece o mesmo!...nós vemos que na realidade estamos a trabalhar todos para o mesmo e que podemos mais do que nunca ajudar-nos e apoiar-nos...para haver o</i>

		<i>nos sentirmos inferiorizados por não conseguirmos</i>		verdadeiro trabalho colaborativo [...] <i>houve partilha e respeito pelo outro...e ajuda sem nos sentirmos inferiorizados por não conseguirmos... mas sim sentirmos abertos a aprender</i>
--	--	--	--	--

Dimensão de análise: **Trabalho colaborativo**

Categoria	subcategoria	unidade de registo / Indicadores		Unidade de contexto
Impacto do trabalho colaborativo	Resolução de problemas emergentes da prática	<i>"Ajudaram...ajudaram... ajudaram e partilhando assim um bocadinho, não posso dizer que todos os problemas foram solucionados"</i>	Maria na	Ajudaram...ajudaram...ajudaram e partilhando assim um bocadinho, não posso dizer que todos os problemas foram solucionados... <i>não! mas acho que aos poucos vamos criando confiança com os outros e conseguimos estar mais predispostos para mostrar as nossas dificuldades, acho que é normal e humano cada um sentir dificuldades... e para cada um melhorar tem que perguntar porque sozinhos não conseguimos, acho eu!</i>
		<i>"Ajudaram a encontrar soluções, no entanto também me ajudaram a compreender que há problemas que não se vão resolver a curto prazo"</i>	Joana	"Ajudaram a encontrar soluções, no entanto também me ajudaram a compreender que há problemas que não se vão resolver a curto prazo, ou seja, eu não me posso sentir culpada por não conseguir resolver o problema, porque é mesmo assim...ou seja é com o passar do tempo, é com a intervenção de vários intervenientes"
		<i>"esta partilha de experiências elucida-nos e ajuda-nos a enfrentar os problemas do dia a dia e o que pode aparecer na sala de aula acho que nos tornamos mais...aptos para lidar com todo o tipo de situações"</i>	Rui	<i>"Penso que as estratégias abordadas na formação me têm sido úteis. Penso que de facto me ajudou bastante no meu percurso profissional e penso que me ajudou... a modelar o meu ponto de vista sobre algumas situações. Contribuiu bastante como eu disse, esta partilha de experiências elucida-nos e ajuda-nos a enfrentar os problemas do dia a dia e o que pode aparecer na sala de aula, acho que nos tornamos mais ...aptos para lidar com todo o tipo de situações, foi muito importante"</i>

	Reflexão sobre a prática	<i>"A reflexão que se gerou dentro e fora da oficina foi importante para resolver as situações e preparar-nos para outras que podem vir a correr menos bem."</i>	Rui	<i>"A reflexão que se gerou dentro e fora da oficina foi importante para resolver as situações e preparar-nos para outras que podem vir a correr menos bem. Eu acho que ... os meus problemas podem ser os dos outros daqui a uns tempos e vice versa...o nosso ponto de vista é importante para os outros, posso ter alguma dificuldade nalguma área, nalguma situação e o ponto de vista do outro que está de fora pode-nos ajudar... foi uma partilha de problemas...ajudámos uns aos outros..."</i>
		<i>"fiz-me refletir bastante... como é que cada um dos alunos consegue perfeitamente trabalhar com os colegas...e na minha própria ...prática do dia a dia, foi um bocado alertar... e chamar a atenção para determinadas situações que havia na sala de aula"</i>	Maria na	<i>Olhe, contribuiu...porque... vou-lhe dizer mesmo que ...acabei por...não é que não soubesse determinadas...coisas, mas chamou-me a atenção a minha prática perante os alunos com NEE e a reação e a preocupação dos colegas perante estes alunos, fiz-me refletir bastante... como é que cada um dos alunos consegue perfeitamente trabalhar com os colegas...e na minha própria ...prática do dia a dia, foi um bocado alertar... e chamar a atenção para determinadas situações que havia na sala de aula, a nível de integração dos colegas. No início eu falava em inclusão, mas...não!... eles estavam integrados....ajudou-me a refletir e a mudar a minha perceção no dia dia com a turma.</i>
		<i>"comecei a refletir e depois percebi que tinha que fazer alguma coisa...portanto percebi que as minhas práticas não estavam a produzir o que eu esperava"</i>	Carolina	<i>"comecei a refletir e depois percebi que tinha que fazer alguma coisa...portanto percebi que as minhas práticas não estavam a produzir o que eu esperava. Parti para o trabalho e só depois é que refleti e achei que tinha que desenvolver o projeto...Nós estamos sempre muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa... precisamos de sentar e não estar tão preocupados com o produto mas sim com o processo...nós não olhamos muito para o processo..."</i>
		<i>"Contribuiu muito... para a minha reflexão porque eu acho que não podemos avaliar as nossas práticas pelo número de satisfaz plenamente... que temos"</i>	Joana	<i>"Contribuiu muito... para a minha reflexão porque eu acho que não podemos avaliar as nossas práticas pelo número de satisfaz plenamente... que temos, acho que... o caso que estudei, o facto de neste momento conseguir escrever um texto legível, vale mais do que um satisfaz plenamente...ou seja houve uma evolução muito grande...havia um aluno com dificuldade e que está a conseguir ultrapassar. É mais fácil num aluno que tem sempre SP ...mas não se vê a evolução...agora ver o aluno com dificuldades a escrever um</i>

				texto legível, a estrutura frásica, sem erros, com pontuação, é muito mais importante, o esforço é de todos ...nós...a família...o esforço ...este reflete mais o nosso trabalho.”
	Auto e hetero-regulação das práticas	“é nesta partilha com outros colegas que vamos...e nestas reflexões que vamos melhorando e regulando... vamos melhorando e tentando encontrar outras estratégias.”	Maria na	“eu acho que são estas formações que nos fazem conversar... que nos fazem partilhar que nos põem um bocadinho a pensar e a refletir.... – Será que eu vou no bom caminho? Será que consigo chegar, neste caso ao João e à Carolina? ...Mas na turma há outros que também precisam de algo diferente de forma a que consigamos chegar a cada um destes alunos?... é nesta partilha com outros colegas que vamos...e nestas reflexões que vamos melhorando e regulando... vamos melhorando e tentando encontrar outras estratégias. ”
		“têm sido as váriasperspetivas e as várias opiniões que nos têm ajudado a melhorar...e depois a nossa prática acaba por refletir as vantagens.” “Acabou por ser mesmo um trabalho muito, muito colaborativo... a presença das 3 pessoas contribuiu para que o processo se foi desenvolvendo, não nos deixávamos desmotivar... íamos delimitando, íamos trabalhando e avaliando... e isso acabou por ser uma vantagem muito grande”	Joana	“Estávamos mais à vontade para irmos falando... e mesmo...até agora falávamos muito dos casos acompanhados pela Catarina e ...começámos a falar de vários casos de alunos que não são preocupantes, porque não têm nenhum problema...nenhum sintoma, mas que podem ser ajudados de outra maneira e têm sido as vária sperspetivas e as várias opiniões que nos têm ajudado a melhorar...e depois a nossa prática acaba por refletir as vantagens. ” Acho que foi muito importante ...o projeto ser feito a 3, em parceria com a Catarina e com a professora de expressão plástica... porque...ajudou-nos. Havia momentos em que eu não sabia o que fazer, quando falávamos surgia sempre uma ideia “ah, afinal podemos tentar assim...!”. Acabou por ser mesmo um trabalho muito, muito colaborativo... a presença das 3 pessoas contribuiu para que o processo se foi desenvolvendo, não nos deixávamos desmotivar... íamos delimitando, íamos trabalhando e avaliando... e isso acabou por ser uma vantagem muito grande.

		<i>"[...]conseguimos estar todos focados naquele problema e tentar ajudar a pessoa que estava de facto a apresentá-lo"</i>	Carolina	<i>[...] aquelas sessões de partilha em que nós levámos as nossas dificuldades... os nossos problemas de sala de aula...e conseguimos estar todos focados naquele problema e tentar ajudar a pessoa que estava de facto a apresentá-lo... porque... em mais nenhum sítio nós conseguimos isso,...eu posso falar individualmente com uma colega ou com outra...mas...estarmos ali todos a partilhar a mesma coisa!... Foi muito importante por causa disso essencialmente ...arranjar soluções para ele.</i>
	Implementação de práticas curriculares inclusivas	<i>"os alunos começaram a trabalhar mais em grupo, a colaborarem mais uns com os outros de forma a pensarem na turma como um todo"</i> <i>"tentaram ajudar-se mutuamente de forma a ultrapassarem as dificuldades,"</i>	Rui	<i>"os alunos começaram a trabalhar mais em grupo, a colaborarem mais uns com os outros de forma a pensarem na turma como um todo e a levá-los a colaborar mais uns com os outros. Quando há um com um problema há outro que procura ajudá-lo e vice-versa, uns têm pontos fortes numa área, outros têm noutra. Desenvolvemos trabalho em várias áreas...a colaboração entre eles foi muito benéfica, tentaram ajudar-se mutuamente de forma a ultrapassarem as dificuldades, foi um trabalho muito positivo.</i>
		<i>"A grande maioria já pede para trabalhar com estes alunos, eles têm gosto em trabalhar com os colegas e aceitam-nos, como se fosse qualquer um deles. A integração foi melhorando muito e a própria relação com os colegas dentro da turma também..."</i>	Mariana	<i>"É assim... se no início... era do género..., serei um pouco cruel ao dizer isto..., no 1º e 2º ano não queriam trabalhar com estes alunos. Agora já pedem ... mais de metade da turma pede... "eu quero trabalhar com..." não só o um, dois, três..., não! A grande maioria já pede para trabalhar com estes alunos, eles têm gosto em trabalhar com os colegas e aceitam-nos, como se fosse qualquer um deles. A integração foi melhorando muito e a própria relação com os colegas dentro da turma também..."</i>

		<i>“já começam a perceber como podem fazer para ajudar os colegas com mais dificuldades... também se estabeleceu entre eles uma relação diferente”</i>	Carolina	<i>“reparo que eles usam mais a partilha e já respeitam mais a opinião dos colegas...e não precisam que eu os coloque a trabalhar em grupo, ou seja,...já começam a perceber como podem fazer para ajudar os colegas com mais dificuldades... também se estabeleceu entre eles uma relação diferente...acho que isso também é trabalho colaborativo... como é que nos podemos relacionar com os outros de maneira diferente e como os podemos ajudar...como lhe podemos chegar.”</i>
	Desenvolvimento profissional	<i>“Esta partilha de experiências tranquiliza-nos perante situações em que nos deixam um pouco em pânico e... e dá-nos ajuda, segurança.”</i>	Rui	<i>“Esta partilha de experiências tranquiliza-nos perante situações em que nos deixam um pouco em pânico e... e dá-nos ajuda, segurança. O reforço de um colega, o apoio de um colega é muito importante ajuda-nos a lidar com as situações que ocorrem”</i>
		<i>“dinamizo mais trabalhos de grupo... mais facilmente... os alunos já conseguem pôr...em prática o trabalhar com o outro”</i>	Mariana	<i>“dinamizo mais trabalhos de grupo... mais facilmente... os alunos já conseguem pôr...em prática o trabalhar com o outro... foi alterando por que não há tanto trabalho individual ...principalmente na área de Estudo do Meio, há mais trabalho de grupo ... há mais integração.”</i>
		<p><i>“acho que aprendi a estar mais relaxada...eu preciso saber de facto o que vou fazer com os meninos...mas, não tem que ser aquilo que está estipulado... àquela hora, daquela maneira e acho que isso também passou para os alunos.</i></p> <p><i>“... houve coisas que eu achei que tinha que melhorar não interessa só o que fazemos como professores...mas também como pessoa ou na nossa profissão, o que fazemos bem ou mal. Também para mim enquanto pessoa havia coisas que eu percebi que tinha que melhorar.”</i></p> <p><i>“Nós estamos sempre</i></p>	Carolina	<p><i>“acho que aprendi a estar mais relaxada...eu preciso saber de facto o que vou fazer com os meninos...mas, não tem que ser aquilo que está estipulado... àquela hora, daquela maneira e acho que isso também passou para os alunos. Acho que eles também ganharam...Na minha agenda tem tudo hora marcada... e não pode ser!...acho que isso também passava para os meus alunos, mas percebi que não pode ser assim! Foi uma aprendizagem para mim, a formação também serviu para isso... houve coisas que eu achei que tinha que melhorar não interessa só o que fazemos como professores...mas também como pessoa ou na nossa profissão, o que fazemos bem ou mal. Também para mim enquanto pessoa havia coisas que eu percebi que tinha que melhorar.”</i></p> <p><i>“Nós estamos sempre muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa... precisamos de sentar enão estar</i></p>

		<i>muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa... precisamos de sentar e não estar tão preocupados com o produto mas sim com o processo...nós não olhamos muito para o processo..."</i>		<i>tão preocupados com o produto mas sim com o processo...nós não olhamos muito para o processo... Há muitos dias que nós chegamos... "eu tenho que dar isto!"...acaba por surgir assim"</i>
		<i>"Sim...deixei de ser tão exigente e passei a ser mais realista... e a valorizar pequenas conquistas... passei a não achar que sou uma super-mulher, no sentido de conseguir tudo"</i>	Joana	<i>"Sim...deixei de ser tão exigente e passei a ser mais realista... e a valorizar pequenas conquistas... passei a não achar que sou uma super-mulher, no sentido de conseguir tudo porque posso não conseguir e não tem nada a ver com... o meu profissionalismo. Tem a ver com o que vamos conseguindo com o que os alunos nos vão dando... mesmo assim o importante é não desistir de nenhum deles...como diz o Dr Jorge...nós não vamos desistir de nenhum deles."</i>

Dimensão de análise: **Trabalho colaborativo**

Categoria	subcategoria	Unidade de registo / Indicadores		Unidade de contexto
Dificuldades encontradas na concretização do trabalho colaborativo	A extensão dos programas do 1º CEB	<i>"Eu penso que a principal dificuldade nesse tipo de trabalho é o programa do 1º ciclo tão extenso e aprofundado que não nos permite trabalhar de forma tão colaborativa"</i>	Rui	<i>"Eu penso que a principal dificuldade nesse tipo de trabalho é o programa do 1º ciclo tão extenso e aprofundado que não nos permite trabalhar de forma tão colaborativa". No dia a dia nós partilhamos ideias, mas a falta de tempo não nos permite trabalhar em colaboração como é pretendido.</i>
		<i>Nós estamos sempre muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa...</i>	Maria na	<i>"Nós estamos sempre muito preocupados com a matéria que temos que dar...as provas...com o programa... precisamos de sentar e não estar tão preocupados com o produto mas sim com o processo...nós não olhamos muito para o processo"</i>
	Falta de tempo	<i>"mas a falta de tempo não nos permite trabalhar em colaboração como é pretendido"</i>	Rui	<i>"No dia a dia nós partilhamos ideias, mas a falta de tempo não nos permite trabalhar em colaboração como é pretendido. Mas ao longo do dia falamos, partilhamos ideias, mas temos de trabalhar de forma individual, o tempo não permite"</i>

		<p><i>“mas nem sempre há tempo para nos sentarmos,...para reunirmos,...se houvesse um bocadinho mais acabávamos por ganhar todos”</i></p>	Joana	<p><i>“Quando nós falamos em corredor... por vezes... vamos desabafando e vamos conversando conseguindo ultrapassar, dissipar algumas dúvidas ... mas nem sempre há tempo para nos sentarmos,...para reunirmos,...se houvesse um bocadinho mais acabávamos por ganhar todos”</i></p>
		<p><i>“Eu acho que nós devíamos, de facto, ter um tempo estipulado para...para nos sentarmos...para nos organizarmos, porque não o temos”</i></p>	Carolina	<p><i>“Eu acho que nós devíamos, de facto, ter um tempo estipulado para...para nos sentarmos...para nos organizarmos, porque não o temos... mas se ele for marcado todos nós vamos dizer que não..., o que queremos é sair o mais rápido possível para tratar das nossas vidas”</i></p>
		<p><i>“não temos aquele tempo...para podermos partilhar, conversar... e... andamos ...todos a correr”</i></p>	Mariana	<p><i>“precisamos de ter momentos para nos juntarmos...porque temos falta de tempo, mas o tempo também se cria... mas com as demasiadas atividades que temos...vai influenciar as nossas práticas...porque não temos aquele tempo...para podermos partilhar, conversar... e... andamos ...todos a correr”</i></p>
	Logística e organização	<p><i>“Depende da logística e da organização... se criássemos um espaço comum em que estávamos todos para o mesmo e conseguirmos estar juntos de facto...e nem sempre é fácil”</i></p>	Rui	<p><i>“Depende da logística e da organização... se criássemos um espaço comum em que estávamos todos para o mesmo e conseguirmos estar juntos de facto...e nem sempre é fácil. Se houvesse esse ponto de encontro penso que era possível... tentar conciliar com os nossos afazeres profissionais, o que nem sempre é fácil... mas penso que quando há uma boa logística... uma boa organização do trabalho”</i></p>

ANEXO 9 - SISTEMA DE CATEGORIAS: QUADRO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

Sistema de categorização

Macro-categoria 1: Representações sobre Educação Inclusiva		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores de análise
Representação	Escola para todos	- Educação de todos e para todos/Resposta às necessidades de todos os alunos/Inclusão de todos/Educação que abrange todos os alunos
	Igualdade de oportunidades	- Igualdade de oportunidades/possibilidade de sucesso para todos
	Respeito pela diferença	- Aceitação da diferença/Respeito pela diferença
	Educação de alunos com NEE	- Ensino de alunos com necessidades educativas
Medidas promotoras	Diferenciação pedagógica	- Identificação das necessidades dos alunos - Diferenciação pedagógica - Flexibilização e gestão curricular - Diversificação de métodos de ensino-aprendizagem - Compreensão e respeito pela especificidades de cada um
	Recursos humanos e materiais	- Adequação e diversificação de materiais - Existência de recursos físicos e materiais - Formação dos professores - Profissionalismo docente/empenho e dedicação - Dinamização que permita olhar os alunos como recursos para a própria aprendizagem
	Acompanhamento específico	- Acompanhamento pelo professor de educação especial - Acompanhamento especializado

Sistema de categorização

Macro-categoria 2: Representações sobre Trabalho colaborativo		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores de análise
Representação	Trabalho de equipa	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho desenvolvido em equipa - Trabalho desenvolvido com o contributo de cada elemento da equipa
	Trabalho conjunto com o mesmo objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho conjunto com a mesma finalidade - Projeto conjunto - Trabalho de equipa onde todos colaboram - Trabalho para o mesmo objetivo - Aprendizagem em colaboração com os outros
	Partilha de responsabilidades e ideias	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de partilha e interajuda - Partilha de responsabilidades - Partilha de opiniões/ vivências/ experiências/conhecimento
Medidas facilitadoras	Projetos conjuntos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo e de equipa - Desenvolvimento de projetos conjuntos - Trabalho para o mesmo objetivo - Existência de objetivos comuns
	Relação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Relação profissional entre os professores - Boa relação entre os professores - Identificação com os pares

	Espaço de tempo de trabalho comum	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de tempo e espaço para trabalho conjunto - Realização de reuniões para avaliação e programação - Existência de momentos de troca de experiências/debates/discussão sobre temas - Organização administrativa promotora da colaboração
	Conhecimento do contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das necessidades específicas da turma - Conhecimento do contexto
	Reflexão conjunta	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de momentos de reflexão conjunta
	Disponibilidade e motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade/ vontade de partilhar/ cooperar - Gosto pelo trabalho/motivação - Abertura para colaborar - Vontade de realizar com os outros - Honestidade/humildade
<p>Consequências do trabalho colaborativo para:</p> <p>Os alunos</p>	Melhoria nas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de maior motivação e implicação - Desenvolvimento de competências/ desenvolvimento pessoal, social e académico - Sucesso nas aprendizagens - Desenvolvimento do espírito de grupo e de trabalho em equipa - Respeito pela opinião dos outros - Partilha de experiências/opiniões/ vivências significativas/ ideias - Existência de maior interação e partilha
	Respostas educativas de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de boas práticas pedagógicas - Existência de respostas educativas mais eficazes - Acesso a respostas de qualidade - Existência de maior interdisciplinaridade - Construção conjunta de aprendizagens
	Enriquecimento pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimento profissional/ Possibilidades de maior evolução profissional - Melhoria nas capacidades pedagógicas e na resposta às necessidades dos alunos/maior eficácia - Aumento da auto-confiança - Existência de trabalho mais consciente assente na partilha de saberes - Contributo de outros profissionais para o desenvolvimento profissional - Melhoria na auto-estima

A escola		<ul style="list-style-type: none"> - Contacto com outras experiências e outros contextos de aprendizagem - Existência de professor como mediador/ orientador e não como transmissor de conhecimentos - Criação de bom ambiente de trabalho/bom relacionamento - Existência de maior partilha com os colegas - Existência de maior envolvimento/maior disponibilidade
	Sucesso educativo dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de alunos mais participativos e interventivos na sociedade - Promoção de maior sucesso educativo
	Melhoria da qualidade do corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na qualidade dos seus profissionais - Promoção de maior implicação dos professores na escola - Enriquecimento do grupo de trabalho
	Melhor ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de boa relação entre os professores, pais e restante comunidade educativa - Criação de melhor ambiente de trabalho e inter-ajuda - Existência de um grupo de trabalho coeso
	Uma escola de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de melhor organização e gestão escolar - Contribuição para a definição de uma identidade própria, - Fortalecimento da qualidade do ensino - Promoção de uma escola melhor, com qualidade - Consolidação de um projeto educativo diferente e original

Sistema de categorização

Macro-categoria 3: Representações sobre Supervisão		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores de análise
Representação	Observação das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta ou indireta das práticas pedagógicas levadas a cabo na sala de aula - Processo em que existe uma ou mais pessoas que observam e tentam melhorar o trabalho docente - Observação por alguém que pode colaborar na melhoria das práticas pedagógicas - Observação e colaboração de alguém
	Orientação da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão da prática pedagógica com o objetivo de a melhorar - Acompanhamento de alguém tendo por objetivo a evolução do trabalho do professor - Ajuda de alguém que está presente para orientar e ajudar - Regulação do trabalho docente e introdução boas práticas - Orientação da prática e formação - Ajuda para aperfeiçoar os aspectos menos conseguidos e reforça o trabalho bem sucedido
	Cooperação e colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - A supervisão está ligada aos conceitos de colaboração - Supervisão entre pares/professores
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - A supervisão está ligada ao conceito de avaliação das práticas - Ajuda a avaliação de todo o processo pedagógico
	Ajuda de uma pessoa mais experiente	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda de uma pessoa mais experiente que ajuda a ultrapassar as dificuldades - Processo liderado por alguém com mais experiência de ensino

Contributos para melhorar o processo superviso	Trabalho colaborativo/supervisão colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração entre todos - Supervisão entre professores - Abertura da sala de aula a outros professores - Diálogo entre os intervenientes - Partilha de experiências, conhecimentos, práticas e ideias
	Reflexão sobre a prática	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das práticas educativas e reflexão - Troca de experiências e reflexão sobre a prática - Reflexão promovida pelo supervisor com vista à melhoria da prática
	Conhecimento do contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento aprofundado do contexto pelo supervisor - Integração do supervisor no contexto da escola de forma continuada
	Condições de tempo e espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de tempo para procura conjunta de estratégias - Aumento das condições de tempo e espaço para cada momento de supervisão
	Clarificação dos objetivos da supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificação dos objetivos da supervisão e das metas a atingir - Diálogo entre o supervisor e o supervisionado sobre os objetivos da supervisão
	Sistemas de avaliação da qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação dos sistemas de qualidade do ensino

Contributo da supervisão para a prática dos professores	Melhoria das práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da melhoria da organização/ aumento a produtividade - Promoção da melhoria da prática pedagógica - Implementação de novas estratégias em benefício do trabalho desenvolvido - Contribuição para o sucesso educativo de todos os alunos - Promoção de maior contacto entre os docentes/ maior partilha e proposta de resolução conjunta - Promoção de uma melhoria no enquadramento das práticas pedagógicas
	Desenvolvimento de competências	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competências nos professores - Contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores
	Reflexão sobre as práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da reflexão sobre a ação - Promoção da reflexão sobre as práticas
Contributo da supervisão colaborativa para uma educação inclusiva	Processo facilitador da inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da reflexão sobre as práticas e da colaboração na resolução de problemas/tomada de decisões conjunta - Contribuição para a adoção de novas estratégias - Contribuição para o aperfeiçoamento das práticas
	Educação de qualidade para todos	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de uma educação de qualidade - Promoção da melhoria nas práticas, garantindo uma educação de qualidade para todos - Implementação de estratégias diversificadas que beneficiam todos os alunos

Sistema de categorização

Macro-categoria 4: Estratégias de formação e supervisão		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores de análise
Motivação	Partilhar experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela partilha de experiências - Desejo de partilhar experiências
	Melhorar a prática	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de novas estratégias para melhorar a prática - Melhorar a prática - Ajuda para encontrar as melhores soluções
Identificação de dinâmicas de trabalho colaborativo	Momentos de partilha e entreaajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Um trabalho colaborativo que assentou numa base de partilha - Partilha de problemas e entreaajuda - Com a colaboração de todos encontraram-se soluções para os problemas - Ajuda e apoio mútuo - Partilha de ideias e experiências - Espaço de partilha de dificuldades onde através da colaboração todos procuraram ajudar
Impacto do trabalho colaborativo nas práticas	Resolução de problemas emergentes da prática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de estratégias para resolver os problemas que surgem na prática - Ajuda dos colegas para encontrar as melhores soluções - Maior abertura para falar dos problemas
	Implementação de práticas curriculares inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Alteração da dinâmica de sala de aula para que os alunos colaborassem uns com os outros/opção por dinâmicas colaborativas - Alteração da dinâmica para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades/mais trabalho de grupo - Concretizaçãoda prática do trabalho colaborativo na sala de aula. -A organização da sala de aula, a distribuição de tarefas e a integração de todos os alunos da turma passou a ser uma preocupação fundamental

	Reflexão sobre a prática	<ul style="list-style-type: none"> - A reflexão que se gerou ajudou a resolver os problemas e a preparar para situações futuras - A reflexão contribuiu para a mudança das práticas - A reflexão ajudou a perceber que era preciso mudar - Reflexão sobre situações que existiam na sala de aula - A reflexão ajudou a melhorar a prática - Oportunidade de partilhar o problema e todos juntos refletirem sobre ele.
	Auto e heteroregulação das práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Focalização do problema do outro para a procura conjunta das soluções - A partilha e a reflexão ajudaram na regulação e melhoria das práticas - Trabalho colaborativo que ajudou a avaliar e a regular as práticas
	Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Os docentes ficam mais aptos para lidar com todo o tipo de situações/ a responder a um maior número de questões - Os docentes ficam mais confiantes - Ajudou os docentes a perceber o que fazem como pessoas e como profissionais/ o que há que melhorar como pessoas e como profissionais - Ajudou o professor a ser mais flexível/mais realista/a valorizar pequenas conquistas
Dificuldades na concretização do trabalho colaborativo	Extensão dos programas	<ul style="list-style-type: none"> - Programas do 1º CEB extensos e aprofundados
	Falta de tempo	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de tempo não permite trabalhar em colaboração - Falta de espaço de tempo comum - Não existe tempo para que os docentes possam partilhar o trabalho que se fazem - As rotinas do dia a dia condicionam o trabalho conjunto
	Logística e organização	<ul style="list-style-type: none"> - A logística e a organização condicionam a disponibilização do espaço e tempo - Necessidade de uma boa logística e de uma boa organização

ANEXO 10 - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Declaração

Para os devidos efeitos se declara que a docente, Maria Catarina Canhoto Martins, realizou o estudo "Supervisão Colaborativa para uma Educação Inclusiva – Um estudo com professores do ensino regular", no âmbito do seu doutoramento, no Colégio Bissaya Barreto. Neste sentido, tem autorização para utilizar o nome deste estabelecimento de ensino na sua tese.

Bencanta, 10 de Setembro de 2014

O Diretor do Estabelecimento de ensino



(Dr. Jorge Manuel Cardoso Felício)